

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

## REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie, Directeur adjoint du Bureau International d'Éducation

COMITÉ DE RÉDACTION

M. Paul FAUCONNET

Professeur de Science de l'Éducation  
et de Sociologie à la Sorbonne

D<sup>r</sup> Ovide DECROLY

Professeur de Psychologie de l'Enfant  
à l'Université de Brux-elles

### SOMMAIRE

MME R. BRACHMANN : *L'Organisation du travail à la Maison des Enfants  
« Clara Zetkine » à Moscou.*

*Image et réalité, d'après le Professeur Wallon.*

AD. F. : *L'Association internationale de Films pour l'Éducation nouvelle.*

*Tests et Orientation professionnelle.*

*Nouvelles diverses.*

*Livres.*

*A travers les Revues.*

“ Pour l'Ère Nouvelle ” est la revue des pionniers de l'éducation

9<sup>me</sup> Année.

NOVEMBRE 1930

N<sup>o</sup> 62

Prix du numéro : en France, 4 fr. français ; à l'étranger, 7,50 fr. français ou 1,50 fr. suisse

Administration : Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, PARIS (V<sup>e</sup>)

# LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

## SECRETARIAT GENERAL :

NEW EDUCATION FELLOWSHIP. — 11 Tavistock Square, Londres W. C. 1. (Miss Clare Sopren).

## COMITE EXECUTIF INTERNATIONAL :

Directeurs : Mrs. Beatrice Esson (Angleterre). — Mme Elisabeth ROTTEN (Allemagne). — M. Ad FERRIERE (Suisse).

## REVUES :

ALLEMAGNE, AUTRICHE et SUISSE ALLEMANDE : DAS WERDENDE ZEITALTER, Mme E. ROTTEN et Dr. Karl WILKER, Wiesenstrasse 44, Dresden A. 1. (Allemagne).

ANGLETERRE et ECOSSE : THE NEW ERA, Mrs. B. ESSON, 11 Tavistock Square, Londres, W. C. 1.

FRANCE et SUISSE ROMANDE : POUR L'ERE NOUVELLE, M. Ad. FERRIERE, 10, chemin Peschier, Genève (Suisse).

BELGIQUE : VERS L'ÉCOLE ACTIVE, L. PORTMOT, Oel. PICALAUSA, F. DUBOIS, Cétoux-Mousty.

BULGARIE : SVOBODNO VASPITANIE (L'Éducation libre), Dr. KATEAROFF, 13, rue Balchokiro, Sofia.

CHILI : LA NUEVA ERA, M. Armando HAMER, Cailla 3603, Santiago.

DANEMARK : DEN FRIE SKOLE (L'École libre), Dr. S. NAGGAARD, 14, Rosenngården, Copenhague.

ESPAGNE : REVISTA DE PEDAGOGIA, M. L. FOLLOZ LUZURIAGA, 31, Miguel Angel, Madrid, 6.

HOLLANDE : VERNIEUWING, M. J. H. BOLT, Schaepmanlaan, 11, Amersfoort.

HONGRIE : A JOVO UTJAIN (La voie de l'avenir), Mme Marthe NEMES, 41, Tigris Uica, Budapest.

ITALIE : L'EDUCAZIONE NAZIONALE, M. G. LOMBARDO-RADICE, 2a Via Ruffini, Rome (149).

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : LA OBRA, Dr. José REZZANO, 3159, Humberto I, Buenos Aires.

ROUMANIE : PENTRU INIMA COPILOR (Pour le Cœur des Enfants), M. J. NESTERANU, Strada Mării Baniă, 79, Bucarest.

SUÈDE : PEDAGOGISKA SPORMAL, Miles Ester EDLSTAM et Marion MONTELIUS, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : NOVE SKOLY, Dr. Otakar CHLUP, Siročí ul., 7, Brno.

TURQUIE : FIKIRLER, Mustafa RAHMI Bey, Collège International, Smyrde.

YUGOSLAVIE : RADNA SKOLA (L'École active), M. Yov. S. YOVANOVITCH, Yanichevo Sokatché 10, Belgrade.

## I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit ; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres ; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

## II. — BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale, la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des comités organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Elle compte : 1° des membres individuels ; 2° des groupes autonomes qui lui sont affiliés ; 3° des sections nationales. Un représentant élu par chaque section nationale et les rédacteurs des revues reconnues par la Ligue, constituent, avec les membres du Comité exécutif le Comité international.

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Administration : Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, PARIS (V<sup>e</sup>)

**Abonnements :** 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français, 8 fr. suisses, ou leur équivalent. — Pour six mois, respectivement 15 fr. et 25 fr. français ou 5 fr. suisses.)

**Prix du numéro :** 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7,50 fr. français, 1,50 fr. suisses, ou leur équivalent. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

**Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.**

On s'abonne au Chèque postal français : Mme J. HAUSER, Paris, n° 697-92.

Chèque postal suisse : FERRIERE, Vevey, II h 189

(Prix réduits sur demande)

## L'organisation du travail à la Maison des Enfants " Clara Zetkine " à Moscou

par M<sup>me</sup> R. Brachmann

(Causerie donnée à l'Institut J.-J.-Rousseau, à Genève, le 21 mars 1930.)

La vitalité d'une institution, la réalisation des buts qu'on se propose, ainsi que la solution des problèmes qui s'y posent, ne peuvent être réalisés qu'au moyen d'une organisation rationnelle de la collectivité, que celle-ci soit composée d'adultes ou d'enfants. La condition fondamentale à réaliser, pour assurer la réussite d'une organisation, c'est la bonne entente entre ses membres. De plus, l'unité des buts et d'un plan de travail est indispensable.

De quelle façon faut-il organiser la collectivité ? Comment distribuer les différentes tâches ? D'après quels principes répartir les enfants entre les pédagogues ? Comment organiser le travail, de façon que cette organisation elle-même favorise la réalisation du but et la solution des problèmes d'ordre pédagogique qu'on se propose, cependant que la voie reste simple et facile à suivre, et qu'elle ménage les forces du pédagogue et celles de l'enfant ?

Cette question concernant une organisation plus rationnelle du travail des enfants s'est posée dès la première année d'activité de la « Maison des enfants » fondée au nom de Clara Zetkine. Jusqu'alors, on avait l'habitude, dans les jardins d'enfants, de classer les élèves d'après leur âge ; le milieu dans lequel ils évoluaient était également organisé d'après leur âge. Il nous a semblé par contre, que ce milieu devait être créé non point suivant l'âge des enfants, mais bien en vue

du but que nous nous proposons. Or, ce but est de préparer les ouvriers de la vie nouvelle : d'inculquer aux enfants des habitudes et des sentiments sociaux. Pour le réaliser, nous devons créer des conditions de vie et de travail qui favorisent l'éclosion de ce sentiment chez l'enfant. Ainsi, l'essentiel est de développer en lui la discipline du travail collectif et le sens des responsabilités envers la collectivité. Deux voies mènent au collectivisme : ce sont la collaboration et la division du travail. La collaboration assure la réalisation d'un problème par l'effort commun ; la division du travail détermine l'interdépendance et la responsabilité dans l'exécution du travail.

C'est en nous appuyant sur ces deux grands principes que nous nous sommes efforcés de fonder notre collectivité d'adultes et d'enfants. La première période de notre communauté fut consacrée à tracer les principales lignes de conduite, à créer l'unité de vues dans les méthodes de travail et la façon d'aborder l'enfant. A mesure que les enfants nous arrivaient, ils étaient incorporés à la collectivité. Puis, nous les groupâmes d'après leur âge (la plupart étaient âgés de 4 à 6 ans, sauf un groupe de 12 enfants abandonnés âgés de 8 à 10 ans). Les plus âgés formèrent un groupe qui fut confié à une institutrice. Les autres enfants furent divisés en deux groupes : les moyens, et les tout petits. Il fut décidé d'emblée de ne pas isoler les groupes les uns des autres ; ainsi les enfants plus âgés visitaient fréquemment le Jardin d'enfants et utilisaient largement le matériel

préscolaire. Au printemps, la vie et le travail étant organisés en plein air, les enfants prirent part à l'aménagement du jardin potager et des parterres, à la construction de la clôture, au choix du terrain, etc., ce qui les intéressa vivement.

Des enfants de groupes et d'âges différents prirent sur eux la responsabilité d'aménager les plates-bandes et de cultiver des fleurs. Tous se mêlèrent les uns aux autres et partagèrent les mêmes travaux. En automne, lorsqu'il ne fut plus possible de travailler en plein air, la question de l'organisation du travail des enfants dans leurs différents genres d'activité se posa naturellement de nouveau.

Vingt-cinq petits internes habitent la maison portant le nom de Clara Zetkine. Il y a, de plus, 45 externes. Ils partagent durant toute la journée la même vie et le même travail. Ces enfants sont âgés de 4-8 ans. L'étage supérieur de la maison comprend les dortoirs des internes, et une véranda où les enfants se reposent dans la journée. Au rez-de-chaussée, se trouvent le Jardin d'enfants, les ateliers, le réfectoire, la cuisine, etc. Le régime général est le suivant : jeux, travail, repas, repos, promenades et exercices hygiéniques. Nous attachons une grande importance aux différentes phases de ce régime, et cherchons constamment à en perfectionner les méthodes.

L'horaire est le suivant :

- De 7 à 8 heures : lever et toilette ;
- De 8 à 8 h. 1/2 : déjeuner, pendant lequel les dortoirs sont aérés ;
- De 8 h. 1/2 à 9 heures : les enfants font leurs lits. La vaisselle est lavée par eux à tour de rôle ;
- De 9 à 10 heures : promenade dans la cour ou dans le jardin, à laquelle prennent part les externes ;
- De 10 à 12 heures : étude soit en classe, en hiver, soit en plein air, quand il fait chaud ;
- De 12 à 1 heure : dîner ;
- De 1 à 2 heures : promenade ;
- De 2 à 3 h. 1/2 : repos ;
- De 3 h. 1/2 à 5 heures : goûter, jeux libres.

A 5 heures, les externes rentrent chez eux, les internes montent dans leurs chambres ou s'amuse dans la cour ou dans le jardin. De 6 h. 1/2 à 8 h. 1/2, souper, promenade, toilette et coucher. Nous aurions aimé souligner l'influence de cet emploi du temps sur la collectivité infantine, mais il faudrait y consacrer un article spécial.

Nous voudrions nous arrêter un peu plus longuement sur la question de l'organisa-

tion de la collectivité en vue du travail et des jeux des enfants. L'analyse du travail préscolaire nous a amenés à adopter les méthodes suivantes :

1° Chacune des formes de l'activité de l'enfant s'exerce dans une chambre séparée que nous appelons le « groupement ». Si l'on examine l'essence de chaque groupe, on voit que chacun d'eux comprend un certain complexe d'occupations. Ainsi, par ex., le « groupement ménage » comprend : le blanchissage, le repassage, la cuisine, le service de la salle à manger et son entretien, les soins à donner aux animaux, l'achat (en partie) du matériel pour les autres groupes.

2° Le groupement « créateur-industriel » comprend le dessin (libre ou appliqué, destiné à l'illustration de journaux, à la décoration d'intérieurs, etc.) ; la menuiserie : création libre ou mise au service des besoins multiples du jardin d'enfants ainsi que la fabrication des objets prévus dans le plan général du travail, par exemple, les caisses pour les semences, les auges, les avions, les tracteurs (jouets), la réparation partielle des meubles, etc. ; la couture : confection de sacs, mouchoirs, costumes pour masques, etc. ; le modelage.

3° Le « groupement des jeux » comprend toutes sortes de jeux et d'occupations qui stimulent l'activité de l'enfant dans son ensemble : jeux de construction, musique, jeux de mouvements, observation de livres d'images.

4° Le « groupement scolaire » comprend la lecture, l'écriture, le calcul, et l'observation de la nature vivante. Il fournit au jardin d'enfants des listes, des écriteaux (portant par exemple des mots d'ordre) et d'autres objets fabriqués. Les enfants qui s'y trouvent confectionnent aussi des albums, de petits livres pour leurs camarades.

En organisant le milieu correspondant à chaque groupe, nous avons eu en vue les buts suivants :

1. — Le milieu où se déroule l'activité de ces groupements doit correspondre au caractère spécial de l'activité en question (dimensions de la chambre, disposition des meubles et de l'outillage) ; les enfants comprennent donc facilement où et quand ils peuvent se livrer à telle ou telle occupation.

Pour les travaux du « groupement ménage » par exemple, un fourneau a été construit dans la cuisine des enfants, des ustensiles pour le lavage et la lessive (des tabliers en toile cirée, des cuvettes, des brosses) ont été fournis.

On a assigné au « groupement des jeux » la plus grande chambre, vu le caractère mo-

bile du travail, avec un coin spécial pour la contemplation des livres d'images et la narration des histoires. Il s'y trouve aussi des instruments de musique.

a. — Nous cherchons à réaliser le plus de diversité possible entre les milieux des différents groupes et à faire en sorte que chacun corresponde aux intérêts des enfants et à nos buts pédagogiques.

3. — Le milieu doit aussi permettre le changement fréquent des occupations et la combinaison des matériaux selon le travail des enfants. Par exemple :

a) Le groupement industriel comprend, à côté de travaux sédentaires, comme le dessin et la couture, la menuiserie qui demande un certain effort musculaire.

b) Le groupement ménageur comprend aussi la lessive et la mise du couvert.

c) Le groupement des jeux comprend les jeux de mouvements et la construction ainsi que le chant et la contemplation des livres d'images.

d) En organisant les milieux des différents groupes, nous visons à fournir le matériel dont chaque enfant peut se servir seul, du matériel à employer en commun ; ainsi, dans le groupement industriel, on se sert des couleurs, des crayons pour une activité individuelle ; la menuiserie pousse les enfants à des travaux collectifs, à l'utilisation en commun des instruments (entr'aide, coopération).

Dans le groupement de l'enseignement (orthographe et calcul), l'écriture présuppose un travail individuel, mais les causeries, l'observation de la nature, la contemplation du livre d'images se font en commun. Dans le groupe des jeux, le matériel de construction sert à un travail collectif et individuel, le jeu et la musique présupposent une certaine union des petits travailleurs.

Il faut dire encore que le même genre de matériel peut être utilisé de deux façons (individuelle et collective), selon le désir du pédagogue qui dirige les travaux.

e) D'après nos idées, le milieu doit aussi contribuer à l'éducation des enfants (propreté, ordre, absence d'objets inutiles empêchant le travail, utilisation du matériel en commun, soins à donner au matériel, etc.).

f) Enfin, chaque groupe contient du matériel pour des enfants de différents degrés de développement.

Le groupement des jeux, par exemple, contient du matériel de construction de grandeurs différentes, qui peut être utilisé par les cadets comme par les aînés ; les livres sont aussi adaptés aux différents degrés de déve-

loppement. Le groupement de l'enseignement comporte un « coin de nature vivante » et des crayons pour dessiner ; tous les matériaux du groupement industriel sont adaptés aux cadets comme aux aînés. Il en est de même du groupement ménageur.

On peut dire en général que dans les différents groupes tous les matériaux servent aux enfants d'âges très différents, mais chaque enfant se sert du matériel à sa manière, selon l'expérience qu'il possède.

Chacune des quatre directrices de travaux exerce son activité dans chacun des quatre groupements. Elle a sous sa conduite 18 enfants à chaque moment de leur journée. Une telle répartition existe chez nous depuis six ans, et l'expérience a prouvé qu'elle est rationnelle puisque, d'une part, elle rend le travail plus précis et que, d'autre part, chaque directrice peut toujours prendre en considération les goûts et les tendances de chaque enfant, surtout lorsqu'il s'agit d'enfants très jeunes.

L'intérêt que les enfants portent à tous moments de la vie et à ses divers aspects, les unit dans une même collectivité ; il est important que des directrices adultes fassent partie de la même collectivité et qu'elles créent une certaine ambiance qui réagisse sur les enfants.

Chaque matin, le petit qui vient au jardin d'enfants, se rend vers sa directrice après avoir passé chez le médecin ; elle enregistre son arrivée et s'assure que tout est en ordre. Elle constate quel « bagage » l'enfant apporte, s'enquiert de la façon dont il a passé son temps chez lui, etc.

Ensuite, tous les enfants choisissent un travail, soit librement, soit avec l'aide d'un pédagogue. Pour accomplir leur tâche ils peuvent rester dans leur groupement ou aller jouer et travailler dans un autre. Une seule exception est constituée par le groupe ménageur dont font partie tous les surveillants élus par les autres groupes. Là, on précise aux enfants tout ce qu'ils doivent faire concernant les besoins de la collectivité, conformément au plan général.

Quand le travail quotidien est terminé, chaque enfant se rend dans son groupe, s'y lave les mains et prend son dîner. En causant avec lui, on se rend compte de ce qu'il a fait pendant la journée, et de la manière dont il a travaillé. Les enfants prennent conscience de ce qu'ils ont fait, ce qui les aide à s'orienter dans l'ambiance du jardin d'enfants. Mais il faut remarquer que des entretiens de ce genre ne font pas obligatoirement partie du programme quotidien. Chaque directrice de groupe s'efforce de connaître, — indépendamment de ce que disent

les enfants, — soit par l'observation immédiate et par des entretiens pédagogiques, soit par l'étude des résultats du travail créateur des enfants, ou encore par d'autres méthodes, — la personnalité de tel ou tel enfant, ses intérêts, ses habitudes de travail, sa conduite. Le matériel didactique aide à diriger chaque enfant individuellement et à approfondir le travail éducatif à son égard.

Outre les séances et les entretiens des directrices, on organise périodiquement des réunions de tous les enfants avec les adultes, au cours desquelles on discute des besoins du jardin d'enfants ; on nomme des commissions ; on fixe telle ou telle tâche à accomplir.

Lors de ces réunions, les enfants racontent souvent en toute simplicité les événements marquants de leur vie (un tel a été au jardin zoologique, un autre a fait une dégringolade, un troisième a battu un camarade, etc.).

En outre, les promenades, excursions et fêtes sont autant d'occasions de réunir tous les enfants.

\* \*

### Le rôle du pédagogue.

Chaque directrice conçoit et crée le milieu du groupe qu'elle dirige. Nous connaissons l'immense importance du matériel dans le travail avec les enfants ; c'est pourquoi le choix et l'utilisation du matériel, la fixation des habitudes de travail, sont de première importance. C'est ainsi que la direction du groupe de l'enseignement dirige et organise les expériences concernant l'observation de la nature, l'étude de la langue maternelle et le calcul ; que la direction du groupe des jeux organise l'activité récréative de l'enfant, le stimule, le dirige, le restreint en cas de besoin, etc. Le temps consacré au travail se partage entre l'activité libre d'une part : l'enfant utilise le matériel de la façon qui lui plaît, et l'exécution du programme quotidien d'autre part : programme établi pour chaque groupe par la directrice responsable et selon les directives du plan général.

Le rôle du pédagogue est de régulariser la fréquentation des enfants dans les divers groupes. Constatant que tel ou tel enfant visite rarement son groupe, une directrice en cherchera la cause et le moyen d'attirer l'enfant vers tel ou tel travail ; ou bien, ayant remarqué, au contraire, que l'enfant s'attarde à une certaine occupation, elle l'en écartera en provoquant son intérêt pour une autre activité.

La directrice régularise le travail en venant à l'aide d'un enfant faible, en l'écartant de tâches trop difficiles, ou bien, si cela est impossible, en suscitant l'aide des camarades. Nous avons déjà dit que chaque enfant

utilise tel ou tel matériel conformément à ses forces et à son expérience. Il est évident que la directrice doit toujours avoir une bonne appréciation des forces de chaque enfant, même quand celui-ci ne sait pas les calculer, afin de lui venir en aide au moment opportun. Il est surtout important de savoir apprécier le degré de fatigue des enfants, afin de varier le travail au bon moment. Enfin, en régularisant le travail des enfants, le pédagogue régularise les relations réciproques dans le processus du travail, des jeux, etc. Ceci permet d'une part, de donner aux enfants une direction sociale déterminée (utilisation générale du matériel, entraide, collaboration, etc.) ; d'autre part, d'établir des relations normales entre les enfants, dont dépendra une atmosphère tranquille, sereine et joyeuse. Il convient de dire que l'influence organisatrice du matériel est très grande et qu'il est plus facile de coordonner les relations entre les enfants durant le jeu et le travail que pendant les autres moments de la journée. Les enfants apprennent très vite à respecter les droits et le travail des autres, et la règle « Ne gêne pas les autres » est bien vite comprise.

\* \*

### Plan de travail.

La vie au jardin d'enfants étant faite des actions réciproques de ses membres et de son milieu, il en résulte qu'elle pose constamment de nouveaux problèmes vitaux dont la solution constitue la base de l'organisation de notre plan.

Comme les enfants sont unis en une même collectivité, liés par des intérêts, des besoins et des travaux communs, il devient naturel que la collectivité enfantine tout entière prenne part à l'exécution des tâches posées par le plan.

Il convient de dire en même temps que ces tâches découlent si naturellement de la vie, qu'il nous est souvent possible de rédiger le plan de travail en collaboration avec les enfants eux-mêmes. Il convient de dire ensuite qu'au fur et à mesure que le plan de travail est mis en exécution, le milieu de chaque groupement qui prend part à ce travail se modifie d'une façon correspondante. En cela chaque groupement exécute sa tâche de la manière la plus adéquate au genre de son activité. Pour plus de clarté, citons un exemple de l'exécution du plan de travail :

L'une des tâches prévues par ce plan était l'aide à donner par notre jardin d'enfants au jardin d'enfants du village, organisé par nos pédagogues. Nos enfants connaissaient l'existence de cet autre jardin et rencon-

traient souvent les enfants du village qui les invitaient chez eux. Les causeries sur le jardin d'enfants du village préparèrent nos enfants ; lorsqu'une assemblée fut convoquée, ils manifestèrent très activement leur intention d'aider ceux du village et de leur préparer tous les cadeaux nécessaires. C'est ainsi qu'il fut possible de fixer, avec la collaboration des enfants eux-mêmes, leurs tâches dans ce travail. Chaque groupement se mit à réaliser son plan conformément à son matériel et à son genre d'activité.

1° Dans le groupement ménager on fit toutes les emplettes à la coopérative ; on acheta et on coupa du savon, on prépara des biscuits, etc.

2° Dans le groupement industriel, on prépara des savonniers, des lavettes, des torchons pour essuyer la poussière et laver la toile cirée ; on fabriqua des rayons et des tablettes peintes et décorées (menuiserie, dessin, etc.).

3° Dans le groupement des jeux, on choisit et on répéta les chants préférés, afin de les chanter aux enfants ukrainiens, on introduisit de la musique ukrainienne dans l'orchestre, etc.

4° Dans le groupement scolaire, on écrivit des lettres d'invitation, on peignit des écrits pour certains objets, on prépara des albums d'images, etc.

Cet exemple montre que le plan fut exécuté conformément au caractère de l'activité de chaque groupement. Il faut aussi signaler que le milieu de chaque groupe se modifiait en conséquence. Certains matériaux y étaient introduits, d'autres en étaient exclus.

### Le résultat de l'essai.

Pour constater les progrès de notre essai d'organisation des formes de l'activité enfantine, nous avons, outre le résultat pédagogique, la fréquence du passage des enfants dans les divers groupements. Dans le schéma de notre journal quotidien en plus des chapitres : « genre d'activité », « ordre de succession », « formes de succession », etc., nous avons introduit ces rubriques : « quels sont les enfants qui prennent part au travail » et « comment ils se groupent ».

En examinant la question du passage des enfants par chacun des groupements, on se pose la question : par quoi ce passage est-il conditionné ? Il dépend :

1° du degré d'orientation de l'enfant dans le milieu du jardin d'enfants ;

2° de la correspondance entre la manière

dont est dirigé le groupe, et l'intérêt de l'enfant ;

3° des problèmes que lui posent son expérience, la collectivité enfantine et la directrice du groupe.

Trois tâches se posent à l'enfant attiré par l'un ou par l'autre des groupes : la première est conditionnée par son activité créatrice libre ; la deuxième découle des relations entre l'enfant et la collectivité enfantine ; la troisième, des ordres fournis par la directrice (travaux conformes au plan général).

Voici des chiffres caractérisant le passage des enfants dans les groupes :

35 pour cent des enfants passèrent par un seul groupe ;

52 pour cent des enfants passèrent par deux groupes ;

13 pour cent des enfants passèrent par trois groupes.

Tous les enfants pratiquent tous les genres d'activité pendant un certain temps (4 à 6 jours en moyenne).

La fréquentation moyenne journalière de chaque groupe est de 13 à 20 enfants. Ces chiffres ne sont pas encore définitifs. Nous avons beaucoup de renseignements non encore classés, néanmoins, notre statistique, s'appuyant sur des données obtenues pendant des périodes différentes du travail (été, hiver, etc.), éclaire l'ensemble jusqu'à un certain point.

Que pouvons-nous tirer de ces données ?

1° Elles montrent que les enfants furent répartis assez régulièrement selon les divers groupes, c'est-à-dire qu'il n'y eut jamais surcharge pour l'une ou l'autre des directrices.

2° Les enfants firent preuve de persévérance dans le travail : la majorité des enfants passent par un ou deux groupes, il n'en passe point par les quatre.

Voici encore quelques données statistiques caractérisant l'union des enfants ; ces données furent établies par la comparaison de 110 groupements d'enfants et s'étendent sur une période d'une année.

a) Classification d'après le nombre d'enfants composant les groupements :

Groupements de 3 à 10 enfants...	77 %
Groupements de 10 à 20 enfants...	23 %

Il est intéressant de signaler que les groupements les plus nombreux se forment pour les jeux. Les groupements d'études ne comportent jamais plus de 10 enfants.

Ces chiffres montrent que nos exigences concernant l'organisation du milieu ont atteint leur but et prouvent, en outre, une certaine stabilité des enfants.

b) Classification d'après les âges :

Enfants de 4 à 7 ans.....	66 %
Enfants de 5 à 7 ans.....	14 %
Enfants de même âge, surtout les plus âgés .....	20 %

### Conclusions

Tout en comprenant que nos travaux pratiques nécessitent encore bien des perfectionnements, nous pouvons déjà signaler quelques résultats positifs :

A. *En ce qui concerne la collectivité enfantine :*

1° En organisant les travaux des enfants d'après les formes essentielles de l'activité, le pédagogue voit s'ouvrir devant lui de vastes champs pour ses recherches, car, par ce moyen, les intérêts des enfants, leurs particularités individuelles et leurs différentes possibilités se manifestent clairement ;

2° Une telle organisation une fois établie, l'institution devient un milieu très riche, souple et varié. Toute liberté est laissée à l'enfant de s'orienter et de s'adapter activement au milieu, de créer de nouvelles combinaisons de travail et d'enrichir son expérience. On voit donc que le milieu formé par l'institution contribue au développement du réflexe d'orientation de l'enfant et se rapproche du milieu réel de la vie.

3° Le principe du collectivisme pénètre

réellement dans la vie de l'enfant. Ce n'est pas par hasard, ni par intermittence, ni par des doses artificielles, mais par une activité réelle que l'enfant se cristallise conformément au principe du collectivisme, et ce dernier lui suggère certains devoirs, met en lumière certains problèmes, limite et dirige sa conduite.

La collectivité composée d'enfants de différents âges leur apprend à tenir compte de leurs forces et de celles de leurs camarades, à veiller sur les jeunes, à les aider. D'autre part, les tout jeunes apprennent à défendre leurs droits, à acquérir des habitudes de travail, à développer leur indépendance.

B. *En ce qui concerne la collectivité des pédagogues :*

a) Il se crée une organisation compacte des pédagogues ;

b) Une grande unité apparaît dans les méthodes de travail et dans la compréhension des principes ;

c) Il se crée une grande harmonie dans la réalisation d'un plan unique ;

d) Chaque pédagogue a la possibilité d'approfondir et de préciser les méthodes de son travail dans les diverses formes de son activité, dans le cadre du groupe où il travaille.

R. BRACMAN.

*Directrice de la Maison des Enfants  
« Clara Zetkine » à Moscou.*

## Image et réalité

d'après le Professeur Wallon

Le 11 novembre 1939, le Professeur Wallon a fait à la Sorbonne, pour le Groupe d'études philosophiques et scientifiques pour l'examen des tendances nouvelles, dont le Dr Allendy est directeur, une conférence intitulée : « De l'image au réel dans la pensée de l'enfant »

Au cours de cette conférence, le Professeur H. Wallon a étudié un des aspects du développement intellectuel de l'enfant pendant ses premières années, sa vie consciente se réduit à enregistrer les données des sens : comment de cette phase uniquement sensorielle arrive-t-il à la vie intellectuelle, telle que nous la rencontrons chez l'adulte ? Tel est le problème que se posait le conférencier.

A l'origine, l'enfant, comme l'homme primitif, ne conçoit rien d'autre que les données des sens. Celles-ci seules existent ; et elles n'existent naturellement que dans la mesure où un sentiment s'y applique. Il n'est pas, en effet, chez l'enfant, de connaissance désintéressée : la connaissance est pour lui aussi irrégulière et capricieuse que ses désirs ou ses dégoûts. Incapable de généraliser,

incapable d'associer, il a une vie consciente à peine différente de sa vie sensorielle ou affective.

Par quels intermédiaires s'opérera de l'enfance à l'âge adulte la différenciation entre la donnée des sens et leur représentation intellectuelle ? Pour le définir, le Professeur Wallon a recours souvent aux travaux de Lévy-Bruhl sur la mentalité des peuplades primitives.

C'est ainsi qu'un des passages les plus curieux de sa conférence est celui où il montre que l'enfant comme le primitif, passe par une phase occulte. Cet occultisme, premier pas de la pensée, marque la première dissociation entre la donnée des sens et son équivalent mental. L'enfant, déçu ou intrigué par sa vie sensorielle, suppose, en dehors du monde sensible, un autre monde, où les objets sont représentés par leurs doubles. Ce double n'est pas encore conçu sous forme d'une idée ou d'une représentation intellectuelle, comme chez l'adulte. C'est au fond l'objet lui-même, avec son aspect et son caractère physique. Simplement l'enfant, par une sorte de désir instinctif de revanche le soustrait à tous les avatars dont il commence à prendre conscience : absence, disparition, mort...

et le rend plus durable et plus immédiat qu'il n'est en réalité.

Lorsque ce double aura été systématisé par les facultés conscientes et en particulier par la raison, l'enfant aura quitté la phase de l'occultisme pour celle de l'intelligence; il sera prêt à l'action; l'enfant sera devenu adulte.

Le Professeur Wallon emploie le mot « double »; celui de « symbole » conviendrait aussi. Phylogénétiquement le double est plus primitif que le symbole. Strictement le double se rap-

porte à un seul objet; le symbole à plusieurs objets de même coloration affective; en attendant l'abstraction qui est un symbole de nature intellectuelle. M. Jean Piaget, dans son livre « La Conception du monde chez l'enfant » montre aussi le rôle de la magie chez le jeune enfant: animisme, artificialisme, pouvoir du « mot » sur le monde ambiant. Il y a là une source inépuisable de connaissances nouvelles sur la mentalité de ces primitifs que sont nos enfants.

## L'Association Internationale de Films pour l'Education Nouvelle

Nous avons annoncé (Pour l'Ere Nouvelle n° 44, janvier 1929, page 7) la fondation à Locarno, en août 1927, de l'Association internationale pour Films d'Education nouvelle. Nous avons dit aussi qu'au cours de l'année suivante elle avait été inscrite officiellement au Registre du Commerce de Genève, en attendant que la Société des Nations ait constitué le Statut des Associations internationales. Nous avons publié (même numéro, page 8) les statuts de notre Association et donné le nom des membres du Comité exécutif.

Lors du Congrès d'Elseueur, en août 1929, ce comité a été réélu, avec cette seule différence que M. Peter Petersen d'Iéna, alors au Chili, a été remplacé par le D<sup>r</sup> Kurt Lewin de Berlin, directeur de l'Institut psychologique installé à l'ancien château impérial.

Le procès-verbal suivant de l'assemblée d'Elseueur a été distribué aux membres de l'Association par Miss Grace Cruttwell, secrétaire générale. Castlegate, St Andrew, Fifé, Ecosse.

*Procès verbal de la première Assemblée générale de l'Association de Films pour l'Education nouvelle.*

La première Assemblée générale des membres de l'A. I. F. E. N. a eu lieu au Kosmorama, Elseueur, Danemark, le 15 août 1929, sous la présidence de Mrs Marion Beaufait, présidente du Comité exécutif. Prirent parole également M. le D<sup>r</sup> Decroly, M. Ad. Ferrière, Miss G. Cruttwell, membres du Comité exécutif, (les deux autres membres, M. le D<sup>r</sup> Peter Pet sen et le D<sup>r</sup> Kurt Lewin n'ayant pu se rendre au Danemark à cette époque) ainsi que Mme N. Nemes et M. Paul Dengler.

La présidente donna un bref exposé de la fondation de l'Association lors du Congrès de Locarno en 1927 et des progrès réalisés depuis, y compris l'élaboration des statuts à Genève, et l'inscription de l'Association au Registre du Commerce de Genève comme organisation internationale. Puis la présidente annonça que la résolution suivante avait été envoyée au Comité international de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, siégeant alors à Elseueur, à savoir « que notre Association désire une coopération plus étroite avec la L. I. E. N. dans

un but d'entraide, mais sans dépendance financière.

(Note). Cette résolution fut soumise à l'Assemblée du Comité international quelques jours plus tard et votée à l'unanimité.

La présidente donna ensuite la parole au Docteur Decroly qui fit part d'un projet permettant de commencer immédiatement le travail avec un certain nombre de films déjà existants; celui de l'Odenwald, (D<sup>r</sup> Paul Geheeb), le film « Chez-Nous » (D<sup>r</sup> A. Ferrière), et les films de psychologie de l'enfance du D<sup>r</sup> Kurt Lewin, par exemple. (Le D<sup>r</sup> Decroly omet de mentionner son propre travail dans ce domaine, travail si profitable aussi).

M. Ferrière parla ensuite de la nécessité d'intéresser le public à l'Education nouvelle et des projets de l'Association de se mettre en rapport avec des maisons productrices de bons films pour atteindre ce but. Nous avons vu, dit-il, le grand intérêt du congrès pour les films qui lui ont été présentés, et combien ceux-ci sont utiles pour présenter l'Education nouvelle comme une réalité vivante et concrète.

Le D<sup>r</sup> Ethel Daring, Professeur d'Orientation de l'Enfance à l'Université de Cornell (E.-U.) insista sur la grande importance de films sur la psychologie de l'enfance, établis par des psychologues compétents et utilisés pour la préparation des maîtres. Ces films valent mieux que le contact direct avec les enfants pour ce qui concerne l'observation, car dans le même temps le film fournit plus d'informations de nature psychologique, et la valeur de l'observation de l'étudiant peut être contrôlée et critiquée en redonnant le film. Le D<sup>r</sup> Daring est certaine que de tels films seraient très demandés par les Instituts pédagogiques (Teachers training Colleges) américains.

Le D<sup>r</sup> Virgil E. Dickson, Directeur d'Ecoles publiques à Berkeley, Californie, indique quel concours précieux le travail de l'A.I.F.E.N. apporterait à l'avancement de l'Education nouvelle en Amérique.

Le D<sup>r</sup> Paul Dengler, directeur de l'Institut Austro-Américain d'Education à Vienne, parle de la puissance du film pour démontrer l'homogénéité de la nature de l'enfant dans tous les pays du monde.

Miss Crutwell adresse ensuite un appel en faveur du recrutement de nouveaux membres pour l'Association (souscription de 5 schillings, 5 marks, 1 dollar, 5 couronnes ou 30 francs français), afin de permettre à celle-ci de commencer le travail d'organisation dans différents pays. Le film est à notre époque le meilleur moyen de propagande au service de l'Education nouvelle, parmi les matres comme parmi le public en général.

En réponse à la question : Quels sont les moyens proposés pour obtenir de l'argent permettant la production de nouveaux films ? les projets suivants ont été indiqués :

1° Fonds à obtenir au moyen des films déjà existants ; production de ces films et vente de copies de ces films.

2° Coopération avec des compagnies de films, avec lesquelles certaines négociations ont déjà été ouvertes.

3° Subventions à obtenir de Fondations s'intéressant à ce genre de travail.

4° Dons privés.

Parmi les très nombreux films projetés quotidiennement à Elsenner, signalons surtout les films scientifiques des D<sup>rs</sup> Kurt Lewin et O. Desroly et les vues d'écoles nouvelles : home « Chez-nous » à la Clochette sur Lausanne, Ecole de l'Odenwald, Ecole des Roches et différentes écoles américaines.

Le 26 octobre 1929, M. Ad. Ferrière a fait une enquête auprès de la direction des douanes de 33 pays (auxquels il en a ajouté 4 le 27 février 1930, en même temps qu'il recevait à 5 pays d'Europe qui n'avaient pas répondu). L'objet de l'enquête portait sur les droits d'importation temporaire et d'importation définitive du film du home « Chez-Nous ». Les 33 lettres d'octobre 1929 étaient en espéranto. Le 28 octobre, la Suède a répondu en suédois qu'elle ne comprenait pas l'espéranto ; le 6 novembre, le Danemark a fait la même réponse, ajoutant qu'il n'admettait que l'allemand, l'anglais et le français ; la Norvège s'est adressée au consul suisse lequel nous a transmis sa réponse en français. Le 5 novembre, la Hongrie a répondu en hongrois ; le 26, la Roumanie en français, le 21, la Hollande en hollandais ; seule la Yougoslavie a répondu le 22 novembre en espéranto. Tous les pays anglo-saxons ont répondu : Angleterre, Canada, États-Unis, Cap, Australie. Aucun pays latin (sauf la Roumanie et le Portugal, ce dernier après le rappel du 27 février) ! Citons encore parmi les pays qui ont répondu : l'Allemagne, l'Autriche et la Grèce. Des autres : silence.

Voici l'essentiel des réponses reçues :

**Importation temporaire.** — Les sommes sont rendues à la sortie si le film a été donné gratuitement : Hongrie, Yougoslavie (délai 3 mois, renouvelable), Roumanie, Grèce (avec permission spéciale du Ministère des Finances). Portugal.

Aucun droit à verser : Autriche (14 jours), Australie.

Aucun droit si une association ou école publique du pays le demande à la direction des Douanes pour un but non lucratif : Allemagne, États-Unis, Canada, Cap.

Importation temporaire interdite : Norvège, Angleterre, Hollande.

**Importation définitive.** — Droits variables. Exemples : Allemagne : 400 marks par 100 kilos. — Autriche : 1,20 couronnes or par kilo, plus 2 %. — Angleterre : 5 deniers par pied. — Hollande : 8 % de la valeur. — Portugal : 5,5 écus or (ou 31 francs suisses) par kilo. — Yougoslavie : 250 dinars par 100 grammes. — Grèce : 2 francs or par kilo et 75 % de cette taxe pour autres impôts. — Cap : 2 sh. 6 d. par 100 pieds ou 30 % de la valeur. — Canada : 1,5 cents par pied.

Il résulte de tout cela que les films éducatifs et en particulier les films d'éducation nouvelle rencontrent de gros obstacles qui paralysent les échanges internationaux de notre Association. Seule est facile la diffusion de nos films à l'intérieur de chaque pays.

•••

Patienteons ! Nous avons des collaborateurs puissants. L'Institut international de cinématographie éducatif, créé par la Société des Nations, et que dirige le D<sup>r</sup> Lucien de Feo à Rome (adresse : Villa Medievale Torlonia, via Lazzaro Spallanzani) a entrepris une vaste enquête sur les droits de douane des films éducatifs. Nous avons sous les yeux les réponses. Si de ce barriolage se dégage un jour une unité, un certain nombre de règles valables partout, c'est à M. de Feo que nous le devons.

D'une lettre qu'il nous a adressée en octobre 1929, détachons les passages suivants concernant la revue de l'Institut de Rome : « Il s'agit de cinq éditions en 5 langues différentes ; c'est un effort sous tous les rapports que nous accomplissons, mais nous le faisons avec plaisir, certains que nous sommes de servir une cause de la plus haute importance. Et pour cela nous comptons vraiment sur votre fraternelle coopération (pour employer l'expression appropriée).

« Indubitablement, tous ceux qui pourront contribuer à la diffusion de la Revue, à son accroissement, à sa connaissance, réaliseront une finalité des plus importantes. C'est pour cela que nous avons fixé l'abonnement annuel au prix d'à peine 18 francs suisses et à ceux qui coopèrent avec nous à la diffusion nous donnons également un escompte de 25 %. Si vous pensez que par l'intermédiaire de vos branches correspondantes il vous serait possible de coopérer de la manière susmentionnée, je vous en serais très obligé.

« Entre temps nous vous envoyons la Revue à titre d'échange. Dans les numéros 1, 2 et 3, nous avons publié une étude complète sur le régime fiscal douanier des films éducatifs et nous pouvons vous dire qu'un rapport définitif a été soumis au Conseil de notre Institut et qu'une Commission internationale d'experts chargés de préparer le plan de convention internationale par laquelle les droits pour les films reconnus éducatifs devraient être supprimés. Nous espérons que

cette convention pourra déjà en 1930 être approuvée par le Conseil de la Société des Nations, et puis ensuite être ratifiée par une conférence internationale. »

Souhaitons à l'admirable revue de l'Institut du Cinématographe éducatif tout le succès qu'elle mérite.

Nous sommes convaincus pour notre part que, parmi tous les films éducatifs, ceux qui prépareront à leur tâche les élèves des écoles normales, les étudiants des Instituts pédagogiques et les parents et futurs parents, seront parmi les plus utiles au progrès humain. Films scientifiques, films psychologiques montrant les réactions typiques des enfants de tous âges aux sollicitations du monde extérieur, films de périculture, films d'éducation, montrant le maniement des jeux auto-éducatifs et la vie des enfants dans les écoles modèles — comme le film du home « Chez Nous » — tous ces films mériteraient une immense diffusion. Les barrières douanières sont pour ceux-ci surtout un véritable obstacle au progrès. Plus tôt elles tomberont, mieux cela vaudra.

AN. F.

P.-S. — Depuis que cet article a été écrit, nous avons reçu les réponses suivantes de l'Italie et de la Tchécoslovaquie : pour l'importation temporaire, les droits sont remboursés à la sortie dans les deux pays. Pour l'importation définitive les sommes à payer sont respectivement : en Italie : 80,75 lire-papier par 100 m. de film, plus 0,50 lire par 100 litres de valeur du film ; en Tchécoslovaquie : 1.200 kc. par 100 kg., plus une taxe de luxe de 10 kc. par kg.

#### Les enfants et le Cinéma

Le film éducatif est un problème de caractère international dont s'occupe la Société des Nations depuis plusieurs années.

Il résulte d'une enquête entreprise par l'Ins-

titut international de cinématographe éducatif, lequel fonctionne sous les auspices de la Société des Nations, que les enfants témoignent peu de goût pour les films qui leur sont spécialement destinés. L'influence pernicieuse que peut exercer le cinéma sur l'esprit des enfants est chaque jour confirmée par les méfaits que commettent des enfants ou des jeunes gens pour avoir essayé d'imiter les faits et gestes des héros d'un film. Si cette influence peut parfois être néfaste, elle peut également avoir de bons effets. Depuis longtemps, les éducateurs l'ont comprise et se sont efforcés, avec plus ou moins de succès, de se servir des films comme méthode d'enseignement.

C'est pour répondre à des préoccupations de ce genre que l'Institut international de cinéma éducatif de Rome a commencé son enquête sur l'effet psychologique du cinéma chez l'enfant. Les résultats de cette enquête seront du plus haut intérêt au point de vue pédagogique.

Dores et déjà l'Institut a pu se rendre compte que l'enfant considère le cinéma comme un lieu de récréation et de passe-temps et qu'il repousse nettement le spectacle préparé uniquement pour lui. Ses préférences vont aux films d'aventures, de voyage, d'exploration, qui donnent le sentiment de vie, de lutte, de nouveauté et de danger. Il est particulièrement séduit par les productions où l'enfant lui-même joue un rôle important.

Connaitre le genre de films qui conviendrait aux goûts de la jeunesse, ne constitue en réalité que la moitié du problème. La réalisation constitue l'autre moitié et la réalisation est d'ordre financier.

Aussi l'Institut du cinématographe éducatif propose-t-il que les organisations privées et les personnes intéressées à la question créent des bibliothèques cinématographiques chargées à la fois de l'achat et de la distribution des films éducatifs qui à son avis devraient être exonérés en tout ou partie de droits d'entrée.

(S.D.N. Informations pour la Presse d'Outre-Mer, mai 1930).

## Tests et orientation professionnelle

### Quels sont les types de Tests en usage dans l'enseignement ?

Le Bulletin n° 19 du « Test Service » de The World Book Co (une maison d'édition américaine spécialisée dans l'édition des tests) nous apporte la réponse à cette question.

Huit types de tests sont aujourd'hui d'un usage courant dans les écoles américaines.

I° Le test d'intelligence qui permet d'apprécier l'aptitude à tirer profit de l'enseignement. (*Intelligence test.*)

II. Le test général d'instruction, examen donnant le niveau d'instruction générale d'un élève. (*Achievement test.*)

III. Le test global d'instruction ; il nous fait connaître le niveau d'instruction d'un élève, en une matière, l'histoire par exemple. (*Subject test.*)

IV. Le test analytique d'instruction ; au lieu d'englober toute une matière, il ne porte que sur une partie du programme. (*Analytical subject test.*)

V. Le test diagnostique d'instruction ; celui-ci permet de déceler les points faibles de l'élève, en addition, par exemple, et d'y remédier par des exercices appropriés. (*Diagnostic test.*)

VI. Le test d'entraînement ; il a précisément pour but d'entraîner l'élève à vaincre les difficultés particulières révélées par le test diagnostic. (*Instructional test.*)

VII. Le test pronostique ; celui-ci mesure une aptitude (par exemple celle à l'étude des langues vivantes), et permet l'orientation scolaire et professionnelle. (*Prognosis test.*)

VIII. Le test d'enquête, c'est le test employé par les inspecteurs et les autorités administrati-

ves, lorsqu'il s'agit de juger du rendement d'une école, d'une circonscription scolaire ; ce test général d'instruction ne renseigne pas sur l'élève pris individuellement ; il fournit des moyennes. (Survey test.)

Cette simple énumération suffit pour faire comprendre toute l'importance et la fécondité de la méthode des tests ; c'est une des techniques indispensables à la rationalisation de l'enseignement.

R. DUTRIL.

### Tests et différences individuelles

De M. Henri PIÉRON, Professeur au Collège de France et à l'Institut de Psychologie de l'Université de Paris, Directeur du Laboratoire de Psychologie à la Sorbonne. « Les Problèmes d'évaluation d'intelligence ». *Bulletin de l'Association Médico-Pédagogique liégeoise*, avril 1929.

« L'intelligence apparaît comme une capacité d'adaptation, une aptitude à résoudre des problèmes nouveaux. » Spearman y a vu « un facteur commun de réussite », une habileté générale. Mais il faut en distinguer le jeu des instincts, lequel dépend, chez les mammifères, de centres nerveux phylogénétiquement plus anciens. Il faut distinguer aussi ce que Pawlow appelle « réflexes conditionnels ». Il est donc probable que ce qu'on entend par intelligence soit le résultat d'une « certaine combinaison de facteurs multiples ».

« Quand l'esprit se heurte à un problème, c'est avec toutes ses ressources qu'il travaille... cette participation des fonctions exige un équilibre harmonique... Dans l'invention, dans la critique, c'est l'esprit tout entier qui est en œuvre, et il faut bien se rappeler que les conceptions statiques ne sont plus de mise ; elles sont incapables de nous renseigner sur « les capacités dynamiques de la vie de l'esprit. En aucun cas l'anatomie ne peut suffire à rendre compte de la vie d'un organisme dans toute sa complexité fonctionnelle. »

« L'être vivant n'est pas une juxtaposition d'organes, c'est un « organisme », qui a son unité, et qui est impliqué tout entier dans chacun de ses actes, dans chacune de ses fonctions, solidaires les unes des autres ;... dans l'acte d'intelligence, toutes les fonctions sont impliquées. » Or, « les mécanismes intellectuels ont besoin d'une énergie motrice. C'est grâce au jeu des tendances, des sentiments, des intérêts, c'est grâce à la vie affective qui plonge ses racines profondément dans l'organisme, qui mûrit l'action des équilibres glandulaires et des impulsions du système nerveux de la vie végétative, que la vie intellectuelle est rendue possible. »

Cette constatation met en valeur « l'intervention nécessaire du moteur affectif dans le fonctionnement de l'intelligence » et montre l'importance de l'« intérêt » selon Heymans ou de la « direction » selon Binet.

« Puisque l'activité intelligente d'un individu est une manifestation de la vie tout entière de cet individu aux prises avec les difficultés d'un problème nouveau exigeant une réponse convenablement adaptée, pour apprécier l'intelligence d'un enfant ou d'un adulte, il faut examiner comment

celui-ci réussira à se tirer d'affaire quand on le soumettra à l'épreuve d'un problème nouveau. » M. et Mme Piéron ont utilisé le « test de Barcelone » auprès de quelques milliers d'adolescents. Mais l'intelligence proprement dite est en opposition à l'automatisme mnémorique puisqu'elle est essentiellement « capacité de résoudre des difficultés nouvelles, pour lesquelles on manque de ces recettes que l'instinct fournit sous forme héréditaire... L'intelligence donne le moyen de se passer souvent de recettes éducatives ;... en revanche c'est aussi un des buts de l'éducation de fournir à ceux qui ne sont pas très bien doués le moyen de se passer d'intelligence grâce à des recettes automatiques appliquées... »

« Si l'on pose des problèmes sous une forme que l'éducation scolaire a déjà utilisée pour la formation de mécanismes mentaux automatisés, on risque de donner à la docilité du bon élève, à ses capacités mnémoriques, une influence excessive dans la réussite, et de mettre au premier plan des individus qui, dans des circonstances vraiment nouvelles, où l'intelligence aurait toute latitude pour se manifester pleinement, deviendraient réellement inférieurs. »

« C'est malheureusement ce qui se passe dans la plupart des épreuves scolaires, examens et surtout concours, où l'on voudrait, à côté de la capacité d'acquisition et des qualités du travail, à côté des connaissances et de l'acquis, faire souvent une place importante aux capacités de création et aux qualités d'initiative et d'intelligence, et où l'on ne réussit, sous toutes les formes données aux épreuves, qu'à mettre en valeur le « bon élève », docile, travailleur, doué de bonne mémoire, rompu à l'emploi de procédés que son professeur lui a donnés, et qui fait illusion, mais devient plus tard un fruit sec quand il est livré à lui-même, comme un automate de Vaucanson dont on a cessé de remonter le ressort. »

« Aussi faut-il étudier des formes d'épreuves nouvelles pour lesquelles il n'y a pas de dressage scolaire, afin de révéler l'aptitude « intelligence », et il faut empêcher dans toute la mesure du possible que l'on s'exerce à la pratique des tests d'intelligence, que l'on fournisse, par un nouvel et absurde dressage, une automatization de procédés de résolution appropriés aux problèmes, ou un simple enregistrement de solutions toutes prêtes. »

On ne saurait être plus clair ni plus catégorique. L'esprit déductif et l'intuitif ont des façons de réagir différentes ; leurs réussites ou leurs succès se manifestent donc dans des cas différents. « Aussi ai-je pensé qu'il ne fallait pas se contenter d'établir une hiérarchie globale des intelligences, mais d'en esquisser la silhouette caractéristique, d'en tracer un profil... On pourra préciser les formes d'intelligence, en rangeant dans des catégories définies les types vraiment spécialisés. » Car ils sont rares, les génies chez qui la compréhension, l'invention et la critique atteignent une égale puissance. Les épreuves doivent tenir compte de ces spécialisations. « Il y a souvent même antagonisme entre les capacités inventives et l'aptitude critique. »

Et l'auteur de conclure :

« Il faut établir un profil psychologique aussi complet et aussi exact que possible des adolescents, et, dans ce profil, donner une place im-

portante à l'intelligence en nuancant le niveau de cette aptitude, capitale pour l'élite de nos sociétés, d'après les formes prédominantes (abstraites, verbales, etc.), et d'après les types (plus compréhensif, ou plus critique, ou plus inventif). Car c'est d'après la forme et le type de l'intelligence qu'on dirigera avec plus de précision ceux qu'il importe davantage de former par une éducation spécialisée et d'utiliser au mieux, pour l'œuvre sociale si différenciée.

« C'est ainsi en particulier que l'on cherchera à tirer des esprits créateurs le meilleur parti, au bénéfice de l'humanité tout entière. »

\*\*\*

#### L'intelligence des enquêteurs en psychotechnique

A propos de l'Institut psychotechnique de Bienne, fondé en automne 1928, M. Charles JUNOD écrit dans l'*Ecole bernoise* du 2 mars 1929 : « Ce sont les industriels qui en ont pris l'initiative et qui lui fourniraient les moyens de subsister. » Parlant des différentes méthodes d'investigations, l'auteur de l'article rappelle cette remarque humoristique et au fond si juste d'Anatole France : « Si je devais, à Dieu ne plaise ! examiner un candidat au baccalauréat, je m'entreprendrais familièrement avec lui pendant une heure, et je me prononcerais plus sûrement qu'après un questionnaire minutieux dans les différentes branches. » — Toutefois dans un bureau psychotechnique on ne saurait se contenter de cela. Celui de Bienne, écrit M. Junod, « a réuni les procédés les plus propres à une investigation rapide. Dirigé par des praticiens experts, il peut rendre les plus grands services à l'industrie. Le sujet à examiner est tout d'abord mis à l'aise par un entretien familier. Puis on lui propose une série d'exercices destinés à contrôler les « aptitudes sensorielles et motrices » : acuité visuelle, coup d'œil, vue en profondeur, perception des couleurs, de la luminosité, adaptation à l'obscurité, ouïe, sens tactile des dimensions, sens tactile de la rugosité, sens de la pesanteur, perception du mouvement, réaction automatique, rapidité des mouvements. — Des appareils ingénieux permettent d'atteindre une grande précision dans l'estimation des diverses fonctions. »

Ensuite vient un examen d'« intelligence » : mémoire immédiate, faculté d'apprendre et fidélité de mémoire pour objets « avec ou sans rapports logiques ». Mais les enquêteurs procèdent aussi à l'examen de l'intelligence par la méthode d'Anatole France : à l'occasion de leurs recher-

ches sur les aptitudes sensorielles, ils observent la manière d'être, de travailler du sujet, ils sont attentifs à ses gestes, à ses mouvements spontanés, ils notent ses réponses et ses questions, ils scrutent sa pensée intime et aboutissent à des évaluations multiples : degré de spontanéité, attention, rapidité de conception, mobilité, richesse, exactitude, finesse. Ils distinguent l'aperception de la pensée active concrète, abstraite et imaginative. Enfin, les traits de caractère sont déterminés de la même façon : tempérament, volonté, confiance en soi, attention, allure au travail, tendance à l'exactitude, conscience, façon de se présenter, particularités individuelles. Le résultat de cet examen est consigné dans un formulaire détaillé, qui constitue le « certificat psychotechnique ». Il est remis par le bureau aux administrations ou employeurs qui ont besoin de renseignements sur la qualification de leur personnel.

Cette méthode est à la portée seulement de psychologues très habiles. Ici plus qu'ailleurs, l'importance de l'homme dépasse infiniment celle du procédé et l'examen essentiel, dans un institut psychotechnique, est... celui de l'enquêteur lui-même ! — Quand on sait à quel point le lurrisme sévit dans tous les domaines de l'activité humaine, on doit se réjouir des efforts qui sont accomplis pour établir une classification rationnelle des individus.

Les promoteurs du mouvement se proposent, non seulement d'orienter les jeunes gens vers les professions qui leur conviennent, mais de réformer l'apprentissage en substituant « à la façon usuelle de procéder, où le nouveau essaie de copier la façon de faire de l'ancien, une initiation systématique aux éléments du travail. Il en résulte un raccourcissement considérable du temps nécessaire pour apprendre ces éléments, des habitudes de travail meilleures, une qualité supérieure ». Une maison importante de la Suisse occidentale évalue à 45.000 francs les économies réalisées en une année par l'amélioration de la sélection professionnelle.

Quant aux services que le nouvel institut bernois pourrait rendre directement à l'école, c'est une question que les enquêteurs n'ont pas même abordée et qui nous laisse très sceptique. — Les procédés, les techniques peuvent conduire à une certaine approximation, mais les qualités de coup d'œil, de pénétration dévolues à certains pédagogues — et non pas à tous, hélas ! — constituent la plus sûre garantie d'un examen. On peut tout aussi bien observer un sujet à l'une quelconque de nos leçons — dessin, français, sciences — que dans une série d'exercices déterminés, surtout à l'école active, qui met en action toutes les facultés de l'enfant. »

## Nouvelles diverses

### SUISSE.

#### De film en film

#### « Chez Nous »

Le 25 octobre 1929, était projeté à la salle Centrale de Genève, le *Film du Mouvement de la jeunesse suisse romande* sur l'aide à l'enfance

misérable par tous les moyens : secours en aliments, combustibles, vêtements, journées de campagne, colonies de vacances, etc.

Le même groupement donnait le 25 mars 1930, dans la même salle, une soirée en faveur du *Home Chez-Nous*, patronnée par M. le recteur de l'Université de Genève, MM. Ad. Ferrière, P. Bovet, E. Claparède. M. Adolphe Ferrière, qui devait

introduire le film, s'étant trouvé souffrant, fut remplacé par M. le Docteur Weber-Bauler qui, en une causerie simple et chaleureuse, expliqua l'œuvre admirable de deux fondatrices — une française une allemande — du home de la Clochette sur Lausanne. On héberge là des enfants abandonnés, chargés, pour la plupart, d'une hérédité lourde. Dans les asiles ordinaires, les orphelins reçoivent ce qui est indispensable au corps, et l'instruction aussi. Mais les asiles fonctionnent administrativement et ce n'est pas par voie administrative que l'on peut créer l'atmosphère familiale faite avant tout d'amour.

Les deux directrices (trois maintenant, sauf erreur) de « Chez-Nous » ont le don divin de l'intuition, par quoi elles comprennent l'enfance et l'aiment. Elèves de l'Institut J.-J. Rousseau, elles possèdent aussi la science de l'éducation qui leur donne la clairvoyance et la méthode.

Par le film, nous voyons la vie du « home ». Et d'abord la bonne mine, la propreté, l'ordre des gosses, l'air convaincu avec lequel ils se livrent à toutes les occupations qui rythment la journée. Certes, cela ne sent pas l'asile, cette petite fille qui a le berceau de sa poupée au pied de son lit et qui, sitôt levée, s'occupe de son poupon de porcelaine.

Les champs, les bois entourent le chalet. Les enfants se promènent, cueillent des fleurs, ramassent du bois, observent les insectes et reproduisent ensuite par le dessin ou le modelage des formes d'animaux ou de végétaux.

Les techniques spéciales : lecture, calcul, s'apprennent en s'amusant. Pour cela, il faut un gros matériel de jeux, plots, disques, figures diverses, et, pour les plus grands, des carionnages, colles, instruments de menuiserie, etc. Chaque enfant a sa petite table et on est avant tout frappé de tout l'outillage nécessité pour que la vie des petits soit à toute heure occupée et intéressée. C'est vraiment l'école active. Mais le résultat paraît heureux. L'entr'aide, l'exemple et la liberté, qui ne vont pas dire l'indiscipline, sont les mots d'ordre.

Il semble qu'une telle œuvre doive susciter les sympathies de tous et recueille tous les appuis.

Un petit film très intéressant de M. E. Claparède sur le développement moteur de l'enfant avait précédé le grand.

J. Ct.

### La Radio à l'école

La direction cantonale de l'Instruction publique du Canton de Berne, vient d'autoriser la station radiophonique de Berne à organiser, à titre d'essai, pendant les mois de novembre et décembre, des auditions dans les écoles. Le programme sera établi par une commission spéciale composée de seize pédagogues. Il comportera des séances musicales, des cours de langues, d'histoire naturelle, de géographie, etc.

A l'étranger les expériences de leçons radiophoniques ont eu de très bons résultats, en Allemagne en particulier où 2.000 écoles ont un service régulier de T.S.F. et en Angleterre, où ce nombre est de 3.000, dont 70 % avec des classes primaires. La radio permet « d'ouvrir une brèche dans le mur qui sépare l'école de la réalité ».

### ETATS-UNIS.

#### Affiliation de la L. I. E. N. et de la P. E. A.

Lors du voyage de Mrs. B. Ensor aux Etats-Unis en avril dernier, l'affiliation de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle avec la Progressive Association a été définitivement conclue. Les deux associations restent autonomes tout en offrant à leurs membres la possibilité d'une affiliation commune (joined membership) qui les fait bénéficier des avantages de l'une et de l'autre et leur assure l'abonnement aux deux revues d'Education nouvelle de langue anglaise : *The New Era* et *Progressive Education*. La cotisation annuelle est de 24 sh. (6 dollars). Un secrétaire de la Ligue est désormais attaché aux bureaux de la Progressive Education Association à Washington.

## Livres

La revue *Pour l'Ère Nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale qui lui sont adressés en double exemplaire, ainsi que des études relatives des essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

### OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

J. CRÉPIEUX-JAMIN. *A.-B.-C. de la Graphologie*. (1929, Paris, Alcan. — 2 vol. 16,5 x 25,5 cm. de 357 et 368 pp. Prix : 60 frs.)

M. J. Crépieux-Jamin, président d'honneur de la Société graph. scient. de Paris, nous a donné un nouveau livre instructif et intéressant, surtout pour le praticien français. Le texte a une clarté parfaite ; la série d'écritures reproduites est beaucoup plus riche que celle qu'on trouve généralement dans des livres de ce genre et vaut à elle seule la peine d'acheter les deux volumes.

Si nous comparons le présent ouvrage à celui plus ancien : « L'écriture et le caractère » du

même auteur, nous constatons que la classification des mouvements graphiques de même que les déductions graphologiques ont été peu modifiées. Ce que l'« A.-B.-C. » nous donne en plus, c'est une description large et claire des espèces d'écriture et de leur signification, montrant le bon sens de l'auteur, sa grande connaissance des hommes et surtout les fruits d'une expérience d'environ cinquante ans dans le domaine de la graphologie pratique. Il me semble donc que ce livre est indispensable à tous ceux qui veulent s'initier à l'étude des traits de caractère et leur manifestation dans l'écriture. Après avoir étudié l'« A.-B.-C. », le débutant profitera davantage des livres de Klages et de Saudek, surtout s'il s'agit de découvrir l'es-

sence de la personnalité, le foyer de son énergie, etc., etc...

Personne ne nie aujourd'hui la grande importance de la graphologie scientifique pour l'éducateur moderne. Elle nous fait comprendre la valeur négative de toutes les méthodes d'écriture qui imposent à l'enfant des formes de liaison et de lettres, contrairement à ses gestes personnels. Elle nous apprend que le terme « Durchschmittkind » ne répond à rien de réel. Et surtout : elle nous donne des indications précieuses sur l'intelligence, les sentiments, l'énergie et l'état physique de l'enfant qui nous est confié. Nous avons donc toutes les raisons d'être reconnaissant à M. Crépieux-Jamin de nous avoir donné une clef de plus pour pénétrer dans l'esprit du petit.

Deux remarques : 1. Nous regrettons un peu que M. Crépieux-Jamin n'ait pas suivi l'exemple de Robert Saudek en donnant plus d'attention aux écritures scolaires : allemande, anglaise, américaine, etc. Nos écoles nouvelles sont en général des enfants de nationalités différentes ; il est nécessaire que le graphologue sache ce qui est scolaire ou original dans l'écriture et cela varie selon les pays.

2. Espérons que M. Crépieux-Jamin élargira encore ses recherches dans le domaine de la graphologie scientifique. Il y a encore de jolies études à faire, par exemple celle des types psychologiques et la façon dont ceux-ci se manifestent dans l'écriture. Les résultats seraient de haute valeur pour l'éducateur qui posséderait ainsi un instrument excellent pour l'examen de l'écriture enfantine. Mais cette étude-là demande peut-être des graphologues ayant une orientation d'esprit telle que celle d'un Klages ou d'un Dr. Krafft.

P. DYKEMA.

Robert LAFITTE. **Formation de la maîtrise de soi chez l'enfant.** (1 opusc., 14,5 x 23 cm., de 17 pp., en vente chez l'auteur : « L'Oasis », Verberie (Oise).

Nos lecteurs connaissent déjà M. Robert Lafitte, le sympathique directeur de l'Oasis de Verberie, centre d'éducation physique selon la méthode d'Hébert. Son expérience des garçons, son contact direct et personnel avec eux lui permet de nous parler en connaissance de cause de ce que doit être cette maîtrise de soi, indispensable à l'homme digne de ce nom, et la façon possible de l'acquérir.

Elle n'est certes pas spontanée, et pour la posséder à l'âge adulte, il n'est pas trop tôt d'y préparer l'enfant dès ses premières années. N'attendons pas le moment de l'adolescence, où l'individu serait peut-être plus accessible par la compréhension et la raison ; la crise de la puberté est souvent trop forte pour permettre à l'individu de se connaître et de s'entraîner à se dominer à ce moment-là s'il n'y a pas été préparé auparavant. Exercer dès l'enfance : les habitudes prises au cours de plusieurs années, devenues réflexes demi-conscients, seront les armes défensives des époques critiques de la lutte morale.

Ces considérations peuvent ne pas sembler bien nouvelles. Pourtant il n'est pas inutile de les répéter et surtout de s'efforcer de les mettre en pratique. L'auteur sait avec raison qu'en édu-

cation, chaque détail importe ; il insiste donc avec raison sur l'hygiène physique : alimentation, sommeil, vêtements, repos, etc. Mais cette hygiène (physique et mentale), il n'est pas assez que l'enfant la subisse passivement et qu'il se conforme sans plus à ce que lui enseigne l'adulte. Il faut arriver à ce qu'il veuille lui-même conquérir l'équilibre proposé et qu'il ne craigne pas la lutte et l'effort nécessaires pour y parvenir.

II.

\*\*\*

Ernest SAVARY, Chef de Service de l'Enseignement primaire du canton de Vaud. **Les Examens dans les Ecoles primaires.** (Payot, Lausanne, 1924, 1 opusc., 14 x 21 cm. de 36 pp.)

L'ouvrage débute par un historique de la question. Les examens ont existé dès la plus haute antiquité, partout où il y avait des classes publiques. Seuls les Juifs s'en sont passés ; les Jésuites en ont abusé. Jusqu'à ces derniers temps, ni les écrivains pédagogiques, ni les éducateurs n'ont discuté cette question qui allait de soi. Actuellement, elle est l'une des plus importantes à l'ordre du jour : certains veulent les supprimer totalement, d'autres, et M. Savary est du nombre, pensent qu'ils doivent subsister, comme utiles et nécessaires au contrôle du travail des élèves, et qu'ils sont en outre un moyen d'émulation précieux pour le maître aussi bien que pour les élèves.

Une enquête, faite en Suisse romande à ce propos, a montré que l'opinion publique demandait le maintien des examens, soit intégralement soit avec modifications. Ce sont les pédagogues qui en désirent la suppression, parce qu'ils en ont reconnu les grands inconvénients à côté des très petits avantages. Un certain contrôle est certes nécessaire, disent-ils, mais la forme usuelle est-elle la bonne, encore que consacrée par une ancienneté si lointaine qu'on n'ose l'attaquer ?

Les examens sous leur forme actuelle sont la conséquence de l'enseignement intellectualiste tel qu'il existe encore. Cet enseignement est tel, à son tour, parce qu'il doit préparer aux examens. Cercle vicieux où le moyen est devenu fin. Il n'est donc pas d'autre remède au mal que de transformer notre école : lorsque les connaissances ne seront plus essentiellement livresques, un contrôle de la mémoire ne sera plus si nécessaire. Une nouvelle conception de l'éducation entraînera une nouvelle conception de son contrôle.

Du reste, si l'on admet que l'examen est utile en tant qu'il oblige à une révision des matières enseignées, M. Savary lui-même constate que ces révisions ne sont pas faites le plus souvent de la manière qui les rendrait profitables. Abus de la mémorisation qui se traduit plus tard par l'oubli. S'il est maintes choses que nous avons besoin de relire et de revoir pour ne pas les oublier, il en est aussi qui, apprises moins passivement, seraient assimilées une fois pour toutes, sans nécessité de révision d'aucune sorte.

Cette étude nous est utile par le tableau qu'elle nous offre de ce qui se pense et fait encore en Suisse actuellement (a-t-on beaucoup évolué depuis six ans ?) ; l'opinion publique est encore loin d'être du côté des réformateurs de l'éducation. On se rend compte du travail qu'il faudra accomplir

avant de voir prévaloir une organisation des examens tels que les préconise M. Ad. Ferrière dans son ouvrage : « Transformons l'école ».

\*\*\*

**L'Année de la Société des Nations** (1<sup>er</sup> octobre 1928-30 septembre 1929). (Section d'Information, Secrétariat de la S. D. N., Genève, 1 vol. de 13,5 x 21,5 cm., de 231 pp., prix : 1 fr. s.)

La présente brochure est la troisième d'une nouvelle série qui a commencé de paraître dès 1927. Elle a pour but de donner chaque année un compte rendu de toute l'activité de la Société des Nations. Le présent volume couvre la période du 1<sup>er</sup> octobre 1928 au 30 septembre 1929.

Une telle vue d'ensemble de l'activité de toute une année peut être très précieuse aux éducateurs, croyons-nous. Elle nous montre toute l'étendue de l'œuvre de la S. D. N., son efficacité en certains domaines. Les éducateurs qui ont à cœur, non seulement de donner un enseignement systématique sur l'existence et les buts de la Société des Nations, mais encore de montrer occasionnellement, et chaque fois que cela est possible, les résultats de son activité, auront à leur service une documentation très précieuse et complète. Au cours d'une leçon d'histoire, de géographie, de langue, une comparaison, une discussion permettra la citation des renseignements que fournit « l'Année ». Montrer ainsi que, malgré les échecs partiels et les difficultés, il a été possible, au cours de l'année 1928-1929, de réaliser des progrès sensibles dans le domaine de l'organisation de la paix, de la coopération intellectuelle, des questions sociales et humanitaires.

Faire voir aussi, avec plusieurs exemples à l'appui, comment certains événements importants exercent une certaine influence sur la S. D. N. d'une part, et qu'à son tour l'existence même de la S. D. N. exerce une action tantôt sur la naissance, tantôt sur le développement de ces événements.

\*\*\*

#### OUVRAGES DE LANGUES ETRANGERES

**E. JAKUES-DALCROZE. Eurhythmics, Art and Education**, Translated from the French by Frederick Rothwell. (London, Chatton and Windus, 1930, 1 vol. 14 x 22,5 cm., de ix + 265 pp., prix : 8 sh. 6 d.)

Cet ouvrage du distingué maître genevois consiste en une série d'articles, écrits à différentes époques sur « le Rythme », ses relations avec l'Art et l'Éducation. Il n'intéressera pas seulement les étudiants de la méthode de rythmique dalcroziennne, mais tous ceux qui s'occupent des questions d'art et d'éducation.

« Afin qu'une race progresse, il est important qu'il y ait un équilibre naturel entre le tempérament de l'individu et son caractère, et qu'une éducation saine du système nerveux permette un fonctionnement aisé et harmonieux de toutes ses forces. », nous dit l'auteur dès la préface. Cet équilibre, cette harmonie, n'est-ce pas cependant ce qui fait le plus souvent défaut ? C'est donc précisément le rôle de l'éducateur de prévenir

tout ce qui y met obstacle, et de favoriser tout ce qui peut faciliter leur épanouissement. Nous touchons ainsi au rôle capital du rythme en éducation, à l'importance des mouvements rythmiques qui ne sont pas simplement, comme d'aucuns le croient, une préparation en vue d'études musicales (parce que basés sur la musique), mais plutôt un système de culture générale.

Les Grecs attachaient une grande importance aux mouvements rythmiques ; ils reconnaissaient l'avantage d'une éducation rythmique pour le corps et pour l'esprit ; ils savaient que cette éducation est capable d'influencer la vie intérieure de l'homme... « Le rythme, disait déjà Platon, c'est-à-dire l'expression de l'ordre et de la symétrie, pénètre par la voie du corps dans l'âme et dans l'être tout entier et lui révèle l'harmonie de sa personnalité. »

Combien d'êtres humains possèdent cette harmonie de la personnalité ?... L'auteur nous répond « qu'il est peu d'enfants tout à fait normaux, et qu'il existe nombre de formes de cette maladie si actuelle — si sérieuse et si peu analysée par les médecins — qu'on appelle arhythmie, due à la seule désharmonie entre le moteur cérébral conducteur et les forces expressives corporelles. Les différences et les défauts qu'on observe dans le rythme physique sont l'indice des mêmes phénomènes dans le domaine mental. Nous devons en tenir compte si nous voulons entraîner les enfants à lutter contre les défauts de leur nature qui deviendraient une cause d'empêchement ou de retard d'un développement harmonieux tout au long de l'existence. La rythmique à ce point de vue est donc un essai de rénovation des instincts moteurs. Et c'est à ce titre qu'elle mérite la considération de tous ceux qui enseignent. Sa pratique donne à l'enfant le sens physique de la durée, la conscience du temps nécessaire aux contractions et aux relaxations de ses muscles. Les exercices lui donnent une parfaite connaissance de soi ; ils introduisent de l'ordre et de l'harmonie dans tout l'organisme et entraînent les actions nerveuses irrationnelles. Le rythme est aussi le moyen d'établir une relation entre la musique que nous entendons et celle qui est au dedans de nous ; nos corps sont d'admirables instruments qui attendent que nous leur permettions de réagir aux émotions qu'ils éprouvent. Mais cette réaction, presque toujours imparfaite d'abord, peut demeurer refoulée ou inexprimée, faute de posséder son intermédiaire indispensable — le rythme, capable d'exprimer inconsciemment la beauté — il en résulte alors une suppression de forces qui cherchaient ardemment leur expression et leur forme.

Voilà pourquoi l'enseignement de la rythmique s'est révélé d'un tel pouvoir éducatif, non seulement chez les enfants normaux, mais aussi avec les arriérés et les anormaux, les aveugles et les sourds. Chez les enfants aveugles, qui sont souvent de faible constitution, qui manquent de balance et de stabilité dans la démarche, qui font preuve de nervosité et d'inattention fréquentes, les résultats ont été remarquables : une amélioration de la tenue générale, plus de résistance aux maladies, une précision et une assurance de mouvements inconnue jusque-là ; leur personnalité semble être vivifiée, leur imagination se développe, leur volonté se fortifie, etc...

Tout au long du volume nous pouvons donc apprendre quelque chose et sentir un désir plus grand de mettre en pratique ce que nous montre si clairement le maître genevois. Le chapitre intitulé « Balance » est de la plume d'un véritable pionnier de l'éducation nouvelle réellement comprise. Que de profit aurait à lire ce livre tous ceux qui, comme l'auteur, pensent que « nulle évolution n'est possible sans l'aide d'une éducation consciente et inconsciente, soit imposée par les événements de la vie, soit créée par la volonté humaine ».

\*\*

Dr. Leo WEISMANTEL. **Vom Willen Deutscher Kunst Erziehung.** (1929, B. Filser, Augsburg, 1 vol., 16 x 21,5 cm. de 70 pp.)

La vraie éducation artistique n'est pas un entraînement professionnel, mais un moyen de libérer les forces créatrices, de l'enfant. Elle doit dévoiler les tendances profondes qui s'efforcent actuellement de réformer tout notre système d'enseignement. L'éducation ancienne, analytique et du seul savoir, suivait un programme objectif de connaissances à apprendre. L'éducation nouvelle est tout autre ; elle est organique, non mécanique, individuellement différenciée et non pas faite à la mesure commune et superficielle.

Pour bien comprendre cet art de l'enfant, il faut le considérer surtout comme « documents » de l'âme enfantine et de la culture de croissance, sans idée préconçue. Il faut en outre considérer dans cet art la part de l'art formatif et la part de l'ignorance. Autrement dit, il faut renouveler nos idées anciennes sur la nature de l'art.

Nous devons en premier lieu distinguer les éléments qui le constituent, comme : *Ausdruck* (Expression) et *Gestaltung* (Formation), le premier étant largement inconscient ou subconscient, et répondant à un besoin ou résolvant une tension dans l'enfant, tandis que le deuxième va plus loin et est le résultat d'un vouloir positif de créer.

En deuxième lieu, il faut distinguer entre *Vorstellung* (imagination créatrice) et *Auschaung* (aperçu concret total) qui, dans le travail du vrai artiste, se fondent en une harmonie parfaite.

Enfin, il faut faire la différence entre la méthode ou technique artistique et la théorie qui embrasse mais dépasse cette méthode dans sa conscience non purement de causalité technique, mais aussi de raison, sens et valeur.

La première partie de l'ouvrage traite de la théorie de Britsch pour qui la nature de l'art n'est pas dans la mesure de réussite de l'imitation ou reproduction d'un objet naturel, ni dans les qualités d'âme que l'image dévoile, mais dans le lieu étroit et intime du procès de formation, procès qui fait un tout indépendant de toute autre chose concrète ou temporelle, qui, par sa propre loi et la soumission de l'artiste à celle-ci, donne à l'art son réel caractère.

Dans la deuxième partie l'auteur traite du jeu réciproque entre l'image qui devient et l'enfant qui la crée : interchange d'impressions et d'expressions qui aboutissent peu à peu à la récréation objective de la vision subjective.

F. W.

Iane F. CULBERT, Secretary, National Committee on Visiting Teachers. **The Visiting Teacher at Work.** (New-York, The Commonwealth Fund Division of Publications, 1929, 1 vol. 15,5 sur 23,5 cm., de xv + 235 pp., prix : dollar 1,50.)

Le but de cet ouvrage est d'exposer, sous une forme simple et pratique, les qualités professionnelles et la préparation nécessaires aux maîtresses visiteuses ; il est destiné à servir de guide à tous ceux qui sont entrés ou se préparent à entrer dans cette carrière de plus en plus répandue aux Etats-Unis.

Basé sur une expérience de 33 ans d'activité et de démonstration du Comité National des « Visiting Teachers », activité dépendant du Programme du Commonwealth Fund dans le domaine de l'orientation de l'enfance, le livre fournit les indications que requièrent les proviseurs, directeurs, professeurs, et tous ceux qui, d'une façon générale, désirent connaître quel est le rôle et le but d'une telle activité.

La première partie du livre est consacrée au travail auprès de l'enfant : manière dont on le confie à la maîtresse visiteuse, contact avec lui, avec les personnes de l'école qui le connaissent, avec sa famille, ses amis ; tout cela décrit avec beaucoup de détails, ainsi que l'analyse des difficultés qu'on peut rencontrer et la manière d'entreprendre le traitement.

Les derniers chapitres discutent d'une façon tout à fait pratique des relations professionnelles de la maîtresse visiteuse avec les membres du corps enseignant, les directeurs, etc. ; ils indiquent la marche à suivre et la façon d'interpréter le travail.

\*\*

Porter B. LEE et Marion EKENWORTHY M. D. : **Mental Hygiene and Social work.** (New-York, 1930, The Commonwealth Fund Division of Publications, 1 vol. 15,5 x 24 cm. de xi-309 pp., prix : dollar 1,50.)

Une description vivante du travail entrepris par le Bureau d'orientation de l'Enfance, centre de travail pour l'étude médico-psychologique des enfants difficiles et pour la préparation professionnelle des orienteurs. Le Bureau a été établi par le Commonwealth Fund et fait partie du programme de démonstration de cinq ans ; il est dirigé par l'école de travail social de New-York.

La première partie du volume traite de l'orientation de l'enfance ; il présente une description concrète des problèmes traités et des méthodes employées, donne une critique objective du travail des maîtres, — faite par eux-mêmes — et passe en revue les différents points mis en relief par une étude très détaillée des résultats obtenus.

La deuxième partie expose quelle est la préparation des travailleurs sociaux psychiatres, la manière dont l'étudiant prend connaissance des divers problèmes et questions qui sont du ressort particulier de l'hygiène mentale ; on voit comment on lui aide à appliquer les connaissances, la philosophie et les techniques qu'il s'est peu à peu assimilées, et de quelle façon on veille à ce qu'il se forme un jugement personnel et un point de vue scientifique inattaquables par les mille situations complexes qu'il est appelé à rencontrer.

Juan COMAS : *El Sistema de Winnetka en la practica* (Madrid, Publicacions de la Revista de pedagogica, 1930, 1 vol. 12 x 19 cm. de 195 pp., prix : 4 pesetas.)

Voici le cinquième ouvrage de la série « La practica de la educación activa » que publie la Revista de Pedagogica à Madrid.

Après avoir expliqué quels sont les caractères généraux du système de Winnetka, l'auteur expose la technique employée pour l'enseignement des diverses matières du programme : l'arithmétique, la lecture, l'écriture, la langue maternelle, l'orthographe, l'histoire et la géographie. Il étudie ensuite l'activité libre, sociale et par groupes, et nous donne les résultats obtenus à Winnetka. Il termine par une critique très intéressante du système.

Auxiliaire précieux pour les éducateurs de langue espagnole qui veulent s'initier à la méthode du D<sup>r</sup> Carton Washburne.

M.H.

## OUVRAGES REÇUS

L. NAGY : *Die Entwicklung der Gedächtnis- und Denkformen der Knaben und Mädchen zwischen 7-10 Jahren*. Abdruck aus : Bericht über den XI. Kongress für experimentelle Psychologie in Wien, 9-12 April 1929 (1930, G. Fischer, Leipzig.)

Elisa ALEXANDRESCU : *Selectionarea Elevilor la Scoala Primaria*. Conferinta tinuta la Societatea Instructiilor se Instructoarelor din România, la 15 februarie 1930. — (Bucarest, Tiparul Institutului de Arte Grafice « Eminescu », S. A., 1930, 1 opuscul, 16 x 23,5 cm., de 15 pp., prix : Lei 25).

Elisabeth HUGUENIN : *Odenwaldskolen*, avec une introduction du D<sup>r</sup> Sigurd Naesgard. (Copenhague, 1930, A. Bang., 1 vol., 16,5 sur 24 cm., de 95 pp., traduction danoise après celle en allemand et en attendant celle en anglais de la brochure sur la communauté scolaire de l'Odenwald.

## A travers les revues

## REVUES D'ÉDUCATION NOUVELLE

## ANGLETERRE

## The New Era mensuelle

Depuis juillet, « The New Era in Home and School » est donc devenue une revue mensuelle. Sa couverture ornée d'un dessin d'élève de Cizek, se présente de la façon la plus engageante. Les trois premiers numéros apportent, suivant le nouveau plan d'activité, des contributions intéressantes à la question de la collaboration de l'école et de la famille (juillet), divers récits de voyages et excursions d'enfants (août), les réalisations de la méthode des projets aux États-Unis (septembre).

Une innovation intéressante sous la rubrique de « Questions de parents et de maîtres » est celle qui permet aux éducateurs et aux maîtres de demander les explications qu'ils désirent sur leurs difficultés particulières en matière d'éducation, et les réponses à ces questions de spécialistes psychologues ou pédagogues compétents.

\*\*

## REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

Self-government scolaire  
et concentration psychologique

L'Éducateur du 2 mars 1929 publie un article de L. RAY OGDEN intitulé : « Ombres et lumières de la vie d'établissement ».

« Comme on parlerait différemment de nos institutions pour enfants, dit l'auteur, si nous y apportions le même soin que dans nos fermes à profiter de toutes les expériences spécialisées des générations précédentes ! — Nous n'avons donné ni le temps, ni l'attention qu'il faudrait à la for-

mation des maîtres, des économistes, des directeurs de ces institutions. Ceux qui prennent le soin de tant de citoyens de demain, n'ont pas une situation sociale comparable à celle qui est faite à ceux auxquels nous confions nos abeilles, nos chrysanthèmes, nos choux ou nos veaux. » — Relatant de récentes expériences personnelles, M. Ray Ogden écrit : « Dans l'orphelinat de Syra, avec ses mille pensionnaires, et un grand nombre d'allants et venants, on a pu établir un système de self-government plus libéral et plus efficace que tout ce que j'ai pu voir dans des écoles et des universités, ou que tout ce dont j'ai entendu parler. Pendant ces années, j'ai, très délibérément, permis à mes garçons d'aller se baigner, de partir en excursion, de se rendre à la cathédrale, etc., par groupes de cent unités sans qu'ils fussent accompagnés d'aucun adulte. L'étude du soir était toujours dirigée par les garçons eux-mêmes. Jour après jour, pendant plusieurs années, les garçons se réunissaient à leurs places de rassemblement et se transportaient de là à la salle à manger pour y être rendus cinq minutes après le coup de clairon sonné par un des leurs, sans qu'aucun adulte intervint d'aucune manière. Au réfectoire, ils rejoignaient un millier de jeunes filles qui attendaient leur arrivée pour la prière. Les seuls adultes régulièrement présents à la salle à manger étaient la dame chargée de l'économat et une autre qui s'occupait des petites filles. Très souvent mes rencontres avec les chefs, au nombre de cent environ, duraient un peu au delà de l'heure du repas. Cela n'entraînait aucune perturbation ni dans le rassemblement, ni dans le pas de gymnastique par lequel on se rendait au réfectoire. A d'autres coups de clairon, les garçons prenaient leur place dans la salle d'école, à l'atelier, au jardin ou à l'infirmerie, sans aucune intervention d'adultes. Trois adultes occupés tout le jour dans les ateliers, à l'école et au bureau, étaient les seules personnes qui res-

taient dans le bâtiment pendant la nuit en vue des cas d'accident, de maladie ou d'incendie. Ils n'étaient aucunement chargés de veiller au coucher ou au lever des garçons, et il n'y avait non plus aucune espèce de surveillance de nuit. Chaque centaine de garçons avait son chef âgé de 17 ou 18 ans, et chaque groupe d'une douzaine était surveillé pour les détails par un chef plus jeune. L'âge de ces jeunes chefs variait avec l'âge et la taille des garçons de leur groupe.

« Nos garçons étaient réputés pour leurs visages souriants et pour leur exubérance. Les visiteurs trouvaient leur gaieté extraordinaire. Des employés venaient d'autres départements de notre institution pour le plaisir de voir leur sourire. Ils étaient fiers dans le pays de la réputation qu'ils avaient d'être les meilleurs nageurs, les premiers pour le foot-ball et pour d'autres jeux, grands chanteurs de chants nationaux et populaires, experts dans les danses traditionnelles de trois peuples au moins. L'initiative et l'originalité de ces garçons dépassaient ce que j'ai vu chez mes compatriotes ou dans d'autres pays. Leurs loisirs étaient si bien employés à jardiner, à construire des canots, à fabriquer des jouets, à raccommoder leurs habits, à faire de la musique, que nous regrettons toujours de ne pouvoir leur en accorder davantage.

« En classe les maîtres n'avaient pas d'autre préoccupation que de rendre leurs leçons aussi intéressantes et aussi instructives que possible. Nous avons passé bien des mois sans une seule punition. Voilà un des principaux avantages de la vie d'institution : on pouvait accorder une attention immédiate à tous les cas qui menaçaient de devenir difficiles. Les informations recueillies par le moyen de son chef de groupe et de son centurion, de ses maîtres d'atelier et ses autres professeurs, combinées à l'examen médical et à des observations subséquentes décidaient si le garçon avait besoin d'un repos complet de quelques jours, d'être mis au jardin jusqu'à ce qu'il eût recouvré son attitude et sa conduite normales, ou bien si vraiment il se développait en lui une tendance à l'anarchie. En cas de nervosité, de langueur excessive due à la croissance, ou de dégoût complet de la vie scolaire, on estimait que ce qu'il y avait de mieux à faire, c'était d'éloigner l'enfant de l'école jusqu'à la fin du trimestre. Que de difficultés et de malentendus nous avons ainsi évités ! Bien des maux d'yeux temporaires ont été guéris en sortant l'élève de la classe et en lui donnant du travail au jardin. Que d'autres maux de nos écoles publiques trouveraient leur remède si l'on pouvait appliquer ce système ! Du point de vue médical aussi des résultats excellents ont été obtenus. Accueillir les enfants à l'orphelinat, leur donner des encouragements, en leur promettant d'y suivre une ou deux leçons favorites et de travailler au jardin, avec des cures de soleil et d'eau, — ce régime a rendu à la santé des individus considérés comme incurables. »

Bien qu'il reconnaisse les résultats heureux obtenus par les camps d'entraînement, M. Ray Ogden montre qu'ils sont bien loin de valoir les institutions. En effet : « Il est difficile pour des garçons qui quittent le camp avec un haut idéal de la vie de se maintenir à la hauteur de cet idéal

quand ils sont revenus dans un milieu où chacun pense à autre chose et fait même fi de l'idéal. Au contraire, s'ils rentrent dans un établissement où chacun a passé par la même expérience, et où déjà tous les employés, maîtres et collaborateurs savent le changement qui s'est produit dans les garçons, où chacun dans le personnel connaît à cet égard sa responsabilité et ses devoirs, le résultat est entièrement différent. — Rien ne peut leur être offert de meilleur pour cristalliser leurs idéals qu'une institution à la campagne. Je ne voudrais pas cependant donner l'impression que le seul fait de retourner dans un établissement de ce genre, si bien organisé soit-il, assurera les résultats désirés. Un travail est nécessaire, un travail difficile, et c'est par l'autorité constituée de chefs soigneusement choisis parmi les garçons plus âgés.

« Pour maintenir le niveau de conduite que j'ai décrit plus haut, il nous a fallu rester en contact très étroit avec le travail des chefs. Pour qu'il ne surgît pas de difficultés propres à les décourager, pour que rien ne portât atteinte à leur prestige parmi les garçons, il fallait prendre grand soin d'empêcher les chefs de donner des ordres ou de faire des reproches sans portée, pour le plaisir de montrer leur autorité. Au moins une fois par semaine nous nous reconcentrions pour analyser avec soin tout ce qui pouvait prêter à critique de la part des chefs ou de leurs subordonnés.

« A la suite des camps et du travail éducatif qui suivait, j'ai vu des centaines de transformations, dont beaucoup peuvent être dites miraculeuses, chez des garçons notés pour vagabondage, mensonge, vols, délits sexuels, insubordination, etc., etc. »

« J'espère que les hommes qui ont à cœur le salut de la jeunesse incomprise, dévoyée ou malheureuse, travailleront pour permettre aux institutions qui existent de contribuer efficacement au bonheur et au bien des jeunes. »



#### Les périodes de « sensibilité » chez l'Enfant.

Sous ce titre, M. Raymond Henry a publié dans l'*Européen* du 29 janvier 1930, quelques jours après l'ouverture à Rome du 15<sup>e</sup> cours international de Mme Montessori, un article reproduit dans le numéro d'avril de *La Nouvelle Education*. La question étudiée présente tant d'intérêt que nous jugeons utile d'en donner un aperçu à nos lecteurs.

Mme Montessori part de ce principe qu'il y a dans la vie de l'enfant des périodes « sensibles » durant lesquelles la réceptivité est plus grande dans certains domaines (et dans ceux-là seulement) qu'à un âge plus avancé. Il convient donc de profiter de ces périodes (qui ne se reproduiront jamais plus), pour donner à l'enfant les notions qu'il est capable à ce moment précis d'acquiescer sans effort et avec un degré de perfection impossible à obtenir à toute autre époque de son existence.

En effet, d'après le biologiste hollandais Hugo de Vries, nous savons maintenant que des conditions identiques de milieu peuvent provoquer

des résultats différents selon les stades différents de l'évolution ; il faut donc faire agir à l'instant exact où l'évolution s'y prête, les conditions nécessaires à la vie.

Au cours des « périodes sensibles », l'être qui est en train d'effectuer son évolution se comporte d'une façon créatrice : il manifeste des transformations et des « instincts » qui imperceptiblement l'orientent de telle sorte que se réalisent les nécessités fondamentales dont l'avenir de la race dépend. Mais ces manifestations cessent à l'instant même où prend fin la « période sensitive ».

Ainsi il y a des périodes pendant lesquelles l'enfant présente une aptitude et une réceptivité qui disparaissent ensuite, mais qui, si elles sont exploitées en temps voulu, permettent une formation psychique qui ne pourra plus être obtenue à un âge plus avancé.

C'est ainsi, dit Mme Montessori, que les enfants s'intéressent avec une extraordinaire intensité à certains exercices dont on cherchera vainement plus tard à obtenir la répétition. Si l'on propose à l'énergie de l'enfant un exercice définitif, sur lequel elle puisse se concentrer, l'enfant se plongera dans cet exercice et montrera, dans l'exécution, une précision et une patience dont l'adulte serait incapable. Car, dans les périodes sensibles, joue toujours une fonction nettement délimitée, qui rend possible, pour un travail déterminé, le maximum d'habileté dans l'exécution.

Ainsi, il y a une période sensitive pour l'acquisition des sons du langage : celle de la petite enfance ; une autre pour l'étude des mots, de la grammaire, des règles de la langue. L'individu qui acquiert une nouvelle langue à une époque ultérieure à ces périodes n'arrive pas à parler le nouvel idiomme sans accent étranger et a plus de peine que l'enfant à en mémoriser la grammaire et l'orthographe.

Mais si par contre, l'enfant fait des exercices conformes à la période sensitive qu'il est en train de traverser, il accomplit des progrès considérables et atteint un degré de perfection qu'il est impossible d'atteindre à toute autre période de l'existence. Et si l'enfant se donne du mal, c'est par l'effet d'une application toute spontanée. Ce faisant, sa force s'accroît, il éprouve ainsi la joie que donne la satisfaction d'une véritable nécessité vitale.

Il faut donc remanier et réviser les programmes scolaires. Le rôle de l'éducateur est d'apporter la nourriture que l'enfant réclame et au moment où il la réclame. Beaucoup d'exercices devront être commencés plus tôt qu'ils ne le sont d'habitude sans crainte de susciter du dégoût ou du surmenage ; bien au contraire, il ne semblera plus absurde que des enfants plus jeunes fassent d'une façon parfaite ce que d'autres plus âgés sont incapables de faire, même imparfaitement.

Grâce à des travaux comme ceux de M. de Vries, par exemple, on peut fixer l'usage qu'il convient de faire des périodes « sensibles » dans la vie et le développement intellectuel de l'enfant. Quant à savoir comment on reconnaît telle ou telle période chez l'enfant on peut dire que tout enfant libre renseigne lui-même l'éducateur par

la curiosité et l'application dont il témoigne pour certaines activités, comme quoi, selon Mme Montessori : « La liberté dans le travail intellectuel est le fondement de la discipline intérieure. »

\* \*

#### Faut-il créer un baccalauréat international?

M. Stephen Valot a donné dans l'Œuvre, (1, 15 et 29 décembre 1930), trois articles intitulés « L'Ecole Européenne ». Tout en rendant justice au souci d'adapter l'enseignement public aux besoins nationaux, il fait remarquer que le besoin d'une culture internationale se fait sentir de plus en plus nettement. Les préoccupations actuelles franchissent les frontières. Cela est vrai des préoccupations économiques ; cela est plus évident encore des préoccupations scientifiques et littéraires. Il y a là un internationalisme que le Moyen-Age a connu avant nous, surtout à l'époque où le latin servait de langue universelle.

Mais cette préoccupation a aujourd'hui une portée bien autrement grande. Il s'agit du rapprochement des peuples et de la compréhension mutuelle. M. Stephen Valot rappelle l'existence de l'Ecole internationale de Genève. Il montre les difficultés que nous éprouvons à l'Ecole internationale pour préparer les jeunes gens des différents pays aux examens finaux de l'enseignement secondaire.

« Pourquoi pas, demande-t-il, un diplôme unique qui prouverait une culture secondaire valable dans tous les pays d'Europe et dont les institutions de la Société des Nations avec leur personnel international attestent déjà l'unité derrière l'internationalité des langues ? » Et dans son dernier article il ajoute : « Maintenons les titres nationaux, liaisons-leur leurs caractères propres et contentons-nous de leur superposer un titre équivalent qui ne soit d'aucun pays et qui puisse servir dans tous ».

Le rédacteur en chef de cette revue avait été chargé par l'Ecole internationale d'élaborer en 1925 le programme d'un baccalauréat international, tel que le réclame M. Stéphen Valot et de réunir une commission d'experts pour s'en occuper. Cette commission ne s'est jamais réunie. La question posée a été jugée prématurée. Ce n'est pas au moment où l'on vient de découvrir que chaque individualité doit être cultivée en fonction de ses aptitudes dominantes qu'il est temps de parler d'une unification arbitraire et d'un système d'exams qui serait imposé uniformément à tous les adolescents. Ce n'est pas au moment où l'on parle de supprimer les examens qu'il convient d'en proposer de nouveaux. Il est impossible d'établir une équivalence entre les formes innombrables que revêt l'étude lorsqu'elle s'adapte aux aptitudes individuelles. Adoptons plutôt sur le plan international, mais avant tout sur les différents plans nationaux, les principes fondamentaux de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, tels qu'ils se sont concrétisés par exemple dans les programmes proposés à la ville de Brunswick par M. Wilhelm Paulsen (voir notre numéro de janvier 1930). Cela n'exclut pas que des accords s'établissent entre les établissements d'instruction secondaire et les universités. Ce que nous demandons, c'est qu'on juge les candidats d'une part par le moyen

de tests d'aptitudes et de tests de connaissances, d'autre part par le jugement porté sur eux par les professeurs qui ont eu affaire à eux durant les dernières années. Dès lors, il n'importera pas de savoir comment ni dans quel pays le candidat a acquis son savoir. Les questions de programmes nationaux ou internationaux seront à l'arrière plan. On ne demandera plus au candidat que ceci : « Que sais-tu, à quoi es-tu apte ? »

\* \*

#### Jouets bon marché

Du Dr Jean Wintch sur « les jouets d'enfants », dans *Plus loin*, n° 56, novembre 1929.

Comme médecin, il m'est arrivé de constater plus d'une fois combien certains enfants adorent les boîtes ayant contenu des remèdes, entre autres, bien faites et propres. Ils les ajoutent, les superposent, les colorent ; ça fait des villages admirables, des cages, des ballots. Comme nous recevons dans la profession quantité de produits réclames, les petits clients occasionnels n'ont qu'à demander au médecin de famille de leur abandonner ces trésors inestimables. Mon maître, le professeur Bourget, ne se faisait pas faute de nous demander, à nous ses internes, les boîtes que nous recevions des fabricants. J'ai su plus tard pourquoi, c'était pour ses fillettes.

L'Association « Pro Juventute » a eu la bonne pensée, il y a quelques années, de distribuer des feuilles volantes, afin de suggérer des idées pour la confection de jouets peu coûteux, à l'aide de restes, d'objets usagés, inutilisés. Gageons à fruits : moûses, petits chars, petits sièges. Boîtes à cigares : petites armoires, petits lits et berceaux pour la chambre de poupées ; petits chemins de fer. Boîtes d'allumettes : confection de petits villages, caisses de marchandises, corps de tiroirs pour magasins. Caissons : chambres de poupées, belles et spacieuses, chambres de paysans, écuries avec râteliers, bahuts avec couvercle à charnières. Restes d'étoffe : vêtements de poupées de tous genres, garnitures de lits, confection de harnais, de bonnets. Plaques de carton : plier en deux, dessiner des personnages ou des animaux, et les découper (à double), afin qu'ils puissent se tenir. C'est bien préférable aux feuilles de découpages imprimées dont la plupart des figures sont banales et hideuses. Petits plots, déchets de menuiserie : de quoi creuser des bateaux, faire des radeaux, fabriquer de petits meubles, avoir des blocs de construction ; on peut aussi peindre ces plots et en faire des maisons, des édifices.

M. Baud-Bovy a donné, dans ses ouvrages sur « l'Art rustique en Suisse », des photographies de jouets faits à la montagne par des enfants dépourvus de tout produit industriel : fragment de bûche équarrie, un peu sculpté au couteau, auquel on clone quatre bâtonnets et une queue pour en faire un bœuf, auquel on applique quatre disques pour en faire une locomotive ; branches d'arbrisseau, choisies et taillées de façon à évoquer des bestioles hautes sur pattes, des personnages minces et drôlatiques. L'Exposition Valaisanne de Sierre, l'an dernier, nous a, par surcroît, montré des poupées faites en cônes de sapin, avec de la mousse pour cheveux, quelque lambeau de ceinture rouge de flanelle en guise de jupe.

L'ingéniosité déployée là est singulièrement touchante, et à de tels créateurs, on ne peut que vouloir du bien.

Tout cela ne relève peut-être pas d'une propagande pure. Qu'importe, puisque c'est de la vie.

\* \*

#### Contre la formation de l'élite

L'École libératrice publie dans son numéro d'octobre 1929, un article de M. S. Lelache sur « La Sélection de l'élite et le progrès social ». L'auteur s'oppose à la sélection de l'élite intellectuelle, parce que celle-ci appelée généralement à occuper les fonctions dirigeantes de l'Etat, ne possède pas nécessairement la valeur morale, seule garantie que les classes dirigeantes n'opprimeront pas le prolétariat. Une enquête sur les idées sociales de l'élite intellectuelle issue du peuple a démontré que l'individu incline au conservatisme à mesure qu'il s'élève dans l'échelle sociale, qu'il s'enrichit, qu'il vieillit, qu'il est séparé de son milieu familial et social... suivant en cela la loi du développement de tous les êtres vivants qui sont obligés pour vivre de s'adapter aux conditions et aux éléments de leur nouveau milieu. Et c'est parce qu'ils ont obéi à cette tendance que tant de représentants de l'élite intellectuelle, sortis du peuple, au lieu d'apporter plus de justice sociale, ont souvent trahi, renié et abandonné les intérêts de ceux qu'ils auraient dû défendre. La garantie du progrès social n'est pas dans cette sélection ; elle est dans les conditions actuelles de notre civilisation.

Cet article, malgré l'apparence objective de ses constatations, nous paraît directement contraire à l'intérêt bien entendu de la Société. Certes, la sélection de l'école actuelle, basée sur des programmes trop intellectualistes et des examens qui accentuent ce défaut, ne dégage pas l'élite vraie et constitue dès lors une fausse sélection. Mais l'éducation nouvelle vise à mettre en lumière les intelligences et les caractères, et c'est là tout autre chose que du verbalisme ou une instruction trop exclusivement intellectuelle. (Qui sait d'ailleurs si un certain conservatisme n'est pas le fruit de la sagesse bien entendue, de la différenciation des idées due à l'expérience de la vie, alors que l'indifférenciation relative de la jeunesse incline celle-ci aux solutions simplistes, à l'emporte-pièce ?) Notre conclusion à nous serait : la culture à tous, mais par culture, il faut entendre moins un certain degré atteint (tous les enfants n'ont pas les mêmes possibilités de s'élever), que la mise en demeure d'atteindre le degré optimum de chacun, réalisant l'harmonie (bon sens, raison, altruisme pratique) de son être. Un « service social » à l'école mettrait sur le pavé les plus capables. C'est une fausse sélection des élites que condamne S. Lelache. Il a raison. Il serait sûrement d'accord avec nous en faveur de la formation d'une élite véritable.

\* \*

#### La gymnastique rythmique doit s'adapter aux tempéraments

De E. Jaques-Dalcroze sur « Les Enfants devant la « Rythmique » » (Genève, *Le Nouvel Essor*, n° 4, 15 février 1930.)

Certains enfants naturellement musiciens et témoignant de qualités essentiellement dionysiaques ont besoin d'être éduqués d'une façon « métrique ». Tandis que ceux qui possèdent de naissance des qualités d'ordre et de mesure requièrent de la part de l'instituteur un mode d'éducation tendant à développer leurs facultés d'expansion.

A Paris, par exemple, il est fort difficile de créer des chorales enfantines comme il y en a tant en Belgique, en Hollande, en Suisse et en Allemagne. Mais l'enfant français, à cause de sa grande vivacité de compréhension et d'assimilation, parvient à régler ses habitudes motrices, quand les programmes scolaires, si exagérément chargés en France, lui permettent de persévérer dans les études de rythmique.

Quant à mes petits compatriotes, les Genevois, dont je suis l'éducateur depuis ma jeunesse, ils étaient, à l'époque lointaine où je leur faisais chanter mes premières enfantines, atrocement inhibés et, en outre, dénués de toute faculté d'expansion motrice, d'audition musicale et d'interprétation vocale. Mais aujourd'hui, grâce à l'éducation scolaire et privée, ils témoignent d'une musicalité et d'une souplesse rythmiques telles que l'on ne peut plus guère trouver exagérée l'opinion émise jadis par Herbert Spencer, « que le tempérament d'un peuple peut, grâce à l'éducation, être transformé en une quarantaine d'années ».

La Rythmique tend à établir un courant continu entre les deux pôles de l'être, entre le caractère et le tempérament, l'intelligence et la volonté, entre l'imagination et les moyens de réalisation.

Le rôle de l'imitation me semble jouer à l'école comme dans la famille un rôle très exagéré. Certes faut-il inculquer aux enfants le respect de ce qui fut et le désir de faire aussi bien en profitant des expériences tentées à travers les âges... mais n'est-il pas nécessaire en outre de les mettre à même de continuer ce qui a été fait, grâce à des expériences personnelles dont on leur facilite les occasions et leur explique les motifs ?



#### Jeux d'enfants et jeux d'adultes

Sous ce titre, Mme S. Favroz-Coune, écrit dans *La Quinzaine artistique et littéraire* de Neuchâtel, du 15 septembre 1929 :

Le jeu est toujours acte spontané, acte jaillissant, dépourvu de contrainte, des profondeurs de la vie. Résumé, summum, concentré de vie, il en est aussi une réduction, une simplification. Il prépare les enfants à la vie et la rend aux adultes en les reposant du travail mercenaire et organisé. Il sert d'apprentissage et de soupape, parce qu'il condense l'action en précisant le point auquel elle s'applique et réglant ses modalités, et parce qu'il l'isole en la détournant des fins hétérogènes.

Roi du particulier et de l'accidentel par la variété infinie et toujours renouvelée de ses conditions, le jeu l'est aussi parce qu'il dépend strictement des caractères individuels du joueur. Il reflète la personnalité dans ses moindres détails et ses plus fugitives dispositions.

Aussi, qu'il s'agisse d'un individu, d'un peuple ou d'une époque, les jeux possibles, les jeux qui intéressent, sont-ils compris dans les limites très étroites — quoique instables — et déterminés par les facultés et les capacités physiques et psychiques. « Dis-moi à quoi — et comment — tu joues, et je te dirai qui tu es. »

Apprentissage ou répétition de la vie, tous les jeux se ressemblent. Tous ceux qui s'y livrent déploient la même activité : ils observent le déroulement d'une action imparfaitement connue ; ils s'essaient à prévoir, à intervenir ; ils mesurent l'écart qui sépare leurs prévisions de la réalité, qui distingue l'événement de la connaissance qu'ils en ont, puis cherchent à le réduire.

Cet écart entre la loi et la réalité... c'est aussi le mobile de toute curiosité intellectuelle, de toute réflexion.

La sensation de cet écart est pour l'âme une telle nécessité, un tel pain quotidien, qu'après avoir appelé à son aide la science, le travail et l'organisation pour la chasser de la vie journalière en supprimant le risque et l'aléa, l'homme jaloux de s'en être privé, la ramène en triomphe sous la forme de jeux.



#### Travaux à domicile et délassement

*La Nouvelle Education* de mars 1929 publie une lettre signée L.L., instituteur, dans laquelle l'auteur écrit, en approbation à un article paru dans le n° 71 de la même revue : « Qu'un instituteur applique dans sa classe les méthodes nouvelles, il se heurte aussitôt à une foule de difficultés, dont aucune ne se produirait si les parents comprenaient mieux les mobiles qui le font agir. »

A propos des réclamations venant souvent de parents qui trouvent que l'instituteur ne donne pas aux enfants assez de devoirs à faire à la maison, l'auteur dit :

« Quand les enfants ont laborieusement rempli leur journée en classe, ils ont bien gagné de se reposer, et c'est grâce à ce repos qui leur rendra l'esprit frais et dispos, bien préparé à de nouvelles recherches et à de nouvelles acquisitions, qu'ils pourront, le lendemain, employer utilement les 6 heures réglementaires.

« Les parents ne devraient pas perdre de vue en cette matière qu'une étude imposée et faite à contre-cœur, à l'heure où les enfants ont besoin de se délasser, ne donne que de médiocres résultats, disproportionnés, en tous cas, à l'effort et à la fatigue produits et au temps consacré. Et puis est-ce ainsi, penchés sur des livres et des cahiers, qu'ils feront leur apprentissage de la vie ? Et que deviendra, dans de telles conditions, leur santé, dont on semble vraiment faire trop peu de cas ? — Les devoirs du soir et les leçons doivent disparaître : l'instruction n'y perdra rien et la formation intellectuelle des enfants y gagnera beaucoup. Les élèves moins surmenés conserveront le goût de l'étude et les mères verront moins de visages pâles et de gestes nerveux. A celles qui se plaignent d'avoir des enfants « terribles », répondons : cette prétendue « méchanceté » des enfants n'est, le plus souvent, qu'une réaction

normale, une sorte de protestation de leur nature opprimée : supprimez la cause. »

Dans ce même ordre d'idées, signalons un article de M. Albert Chessex, paru dans *Pro Juventute* (janvier 1929), qui conclut à des devoirs adaptés à l'âge, à la saison, au milieu familial, — et celui de M. Ad. Ferrière, dans le *Journal des Parents*, qui montre qu'une fois le besoin d'activité intelligente éveillé, l'enfant s'occupe de lui-même intelligemment à la maison.

#### Une enquête sur le cinéma chez les écoliers d'Ukraine

L'état actuel du cinéma pour enfants n'est pas satisfaisant. Améliorons-le en attirant l'attention publique sur les problèmes d'une cinémathèque scolaire, en faisant des recherches sur l'intérêt de l'enfant spectateur.

Dans la revue « La Voie de l'Education » de Khar'kov, les pédagogues Savenko et Trétiakov présentent en sept tableaux statistiques les résultats de leurs recherches qui ont porté sur 370 élèves de différentes écoles primaires de Kiev (enfants pour la plupart âgés de 14 à 16 ans).

Il convient de retenir les constatations générales suivantes : 1. La moitié des enfants sur lesquels a porté l'enquête sont allés au cinéma au moins une fois par semaine, les garçons y sont allés plus que les filles, les petits citadins plus que les petits paysans. — 2. La plus grande partie (80,07 %) sont attirés par le cinéma plus que par tout autre spectacle. — 3. Les films comiques surtout plaisent aux enfants ; puis viennent les films se rapportant aux sports, à la révolution et aux aventures ; ce sont les films scientifiques qui plaisent le moins. — 4. L'intérêt des enfants varie suivant la classe sociale. Les fils d'employés se passionnent surtout pour les films où quelque secret capte l'imagination ; les fils d'ouvriers, pour les films montrant la lutte en faveur de la justice ; les petits paysans pour les films historiques ; les fillettes, pour les films d'ordre artistique ou sentimental : beaux visages, paysages, affection, camaraderie, aide, pitié. La plupart, garçons et filles, n'aiment pas les passages se rapportant aux côtés matériels de l'existence, par exemple : manger, s'enrichir. — 5. Certains films, pernicieux du point de vue éducatif, captent cependant l'enfance. D'un autre côté beaucoup d'enfants voudraient voir représenter en films différents chefs-d'œuvre de littérature classique et moderne. En général les enfants aiment les films qui exposent une situation constamment tendue, où plusieurs forces opposées se livrent combat, où le héros rencontre des obstacles et des dangers de toutes sortes dont il triomphe à la fin.

#### L'enfant est un « tout »

Il paraît à Vienne une « *Revue de pédagogie psychanalytique* » — en langue allemande. — Dans le numéro de novembre-décembre 1929, Mme Nelly Wolffheim, de Berlin, parle du Congrès d'Elseneur.

« Nous sommes entièrement d'accord, écrit-elle, avec M. Kurt Lewin, Professeur à Berlin, quand

il déclare que la psychologie est en voie de renouveler entièrement ses normes de valeur fondamentales. Désormais, elle place au centre de ses préoccupations l'homme conçu comme un tout et non plus telle ou telle manifestation particulière de son être. Il s'agit non plus d'observer « L'Enfant » en général, mais tel enfant considéré dans son individualité. La psychologie nouvelle est dynamique, elle pénètre, de la surface, jusque dans les profondeurs de la personnalité. Il importe avant tout, désormais, de se rendre compte que chaque action a sa signification pour chaque enfant en particulier et pour toute situation nouvelle qui se présente. »

Tous ceux qui ont lu le volume sur le Congrès d'Elseneur ont été frappés par la répétition répétée de cette même pensée par des orateurs de tous pays. C'est vraiment là la note dominante de ce Congrès. Pour la France, c'est M. H. Wallon, professeur à la Sorbonne, qui l'a fait entendre. « Il n'y a pas d'acte psychique, écrit-il (Pour l'Ere Nouvelle, n° 52, nov. 1929, p. 254) qui ne dépende de l'individu tout entier. »

#### Plus de manuels scolaires

Dans le numéro de juin 1929 de sa revue *L'Imprimerie à l'école*, Célestin Freinet répond en ces termes à Eugène Delaunay qui avait, ici même, en avril, critiqué la conception de son ouvrage : « Plus de manuels scolaires » :

Nous savons certes que notre technique n'est pas encore au point. Le matériel d'enseignement qui la permettrait totalement est pour ainsi dire inexistant et nous travaillons à le créer. Mais que nous soyons dans une bonne voie, l'intérêt, l'enthousiasme, suscités chez les maîtres aussi bien que chez les élèves, et aussi bien l'importance des résultats obtenus nous en donnent l'assurance.

Un éducateur a-t-il donc le droit de dire à nos collègues : Il y a danger dans cette voie ?

Il y a danger toutes les fois que les maîtres, oubliant que l'éducation est avant tout une œuvre de vie, s'endorment dans la routine de pratiques, hélas ! trop éprouvées. Un éducateur qui a le courage de sortir des chemins battus, qui, au prix de maints efforts cherche loyalement des activités nouvelles plus efficaces, celui-là, même s'il s'aventure, sera toujours un animateur, un éveillé d'âmes, bien plus que les fidèles servants d'une scolastique moribonde.

Nous cherchons, nous créons... Et nous avons la prétention d'apprendre ainsi à nos élèves à chercher aussi à créer.

#### REVUES DE LANGUES ETRANGERES

##### Eglantyne Jebb

La revue anglaise de Protection de l'Enfance, *The world's children*, publiée, sous la signature de Miss Anderson des « Souvenirs de conversations avec Mlle Eglantyne Jebb ».

On ne peut avoir approché Eglantyne Jebb, écrit l'auteur, sans avoir remarqué que son esprit bouillonnant permettait souvent à son corps fragile de réaliser ce qui paraissait presque impossible. Ses journées étaient remplies d'une activité

incessante : lire, écrire, élaborer des projets, organiser. Et pourtant elle a toujours eu à souffrir d'incapacités physiques. Elle aurait voulu faire davantage. Elle aurait aimé aller en Chine, aux Indes, en Perse, travailler pour les enfants africains ; elle aurait désiré force et vigueur, parce qu'il y avait tant à faire. N'est-il pas symbolique que, un jour que j'étais avec elle à la montagne, au-dessus de Vevey, elle regrettaît de ne pouvoir jamais plus grimper au sommet des montagnes ! Les pâturages des Pléiades étaient trop paisibles pour elle. Ce qu'elle aurait voulu, c'étaient, sur les hauteurs des Dents du Midi, les glaciers dominant les brouillards du lac. Il était naturel que, avec sa conception de ce que l'homme pourrait être et faire, elle brûlât de l'ardent désir de préparer des générations futures, capables de favoriser le développement physique et spirituel de l'enfant, au lieu de l'enlever. Elle voyait en imagination la jeunesse de demain, allant de l'avant, vigoureuse et l'œil ouvert, armée pour la vie, le regard tourné vers des beautés inconcevables aux enfants d'aujourd'hui. Elle déplorait les corps sous-alimentés et chétifs ; les esprits surchargés, peu habitués à penser par eux-mêmes ; l'apathie et le manque de curiosité chez tant de nos enfants. Elle saluait toute tentative d'introduire de nouvelles valeurs dans le domaine de l'éducation.

La première thèse que Miss Jebb ait combattue est celle selon laquelle l'étude par les livres est, en soi, quelque chose de beau et de supérieur. Elle était convaincue qu'en modifiant la balance de notre éducation, en assurant au travail manuel le même respect qu'au travail intellectuel, nous pourrions changer l'aspect de la société. Elle trouvait que le travail du labourer devrait être considéré à l'égal de celui du professeur.

Si Miss Jebb attachait tant d'importance au travail manuel, ce n'était pas seulement dans le but d'établir un meilleur ordre de valeurs sociales, mais aussi pour mieux préparer à la vie les jeunes gens et les jeunes filles. Ce n'est pourtant pas par la simple adjonction au programme scolaire de quelques heures de menuiserie, de jardinage ou de couture, que Miss Jebb espérait obtenir une amélioration. La vie est, pour sa plus grande part, quelque chose de pratique, d'actif. L'éducation doit donc aussi être pratique et active. La menuiserie et le jardinage, la tenue de maison, la préparation aux innombrables activités que comportent nos relations avec nos semblables, tous ces aspects vitaux de la vie de l'homme et de la femme doivent, dans le système d'éducation, recevoir l'attention due à leur importance. On devrait les enseigner non dans un esprit de dilettantisme, mais sérieusement, en se rendant compte de leur nécessité. L'arithmétique, la lecture et l'écriture sont des accessoires dans notre vie ; la littérature et l'art doivent y apporter de la beauté ; la religion et la philosophie, qui lui donnent son sens, doivent aussi y avoir leur place.

Ensemble nous avons lu la vie de Pestalozzi ; nous avons vu comment, en prodiguant l'amour et la sympathie, il avait réussi à faire de sa petite horde de sauvages de Stanz, des êtres humains dignes de ce nom. Nous avons lu la description de son école, où il a peu à peu développé ses plans d'éducation, éveillant l'intérêt de l'enfant et lui aidant à accomplir les choses qui lui paraissent

dignes d'être réalisées. Lorsque j'ai demandé à Miss Jebb si elle n'avait pas l'impression que la tendance actuelle de l'éducation en Angleterre s'approchait de son idéal, elle acquiesça en citant cette phrase pleine d'espoir : « Une éducation humanitaire et libérale ne peut être donnée par le seul moyen des livres ; elle doit mettre l'enfant en contact avec les grands intérêts de l'humanité. » (1). Sa seule crainte était qu'il fallût de nombreuses années jusqu'à ce que de telles idées pussent se faire leur chemin au milieu de la confusion, du traditionalisme et des préjugés.

C'est avec une sorte d'horreur que Miss Jebb voyait l'importance que l'on attachait à l'étude par les livres, à la simple connaissance sans aucune connexion avec la pensée, même dans l'enseignement donné aux enfants indigènes d'Afrique. « Quoi de plus pathétique, écrivait-elle, que la croyance nourrie chez l'Africain, qu'en apprenant, par exemple, l'histoire de Hengist et Horsa, sa vie en Afrique en deviendra plus riche, et qu'il sera à même de prendre une meilleure position vis-à-vis de ses conquérants ? » Les recommandations de la « Phelps Stokes Commission », l'œuvre du grand Africain, l'instituteur nègre Dr. Aggrey, et celle du directeur Fraser, du Collège d'Achimota, lui paraissaient être un vibrant appel de pionniers, indiquant le mode d'éducation nécessaire non seulement à l'Afrique, mais au monde entier. La valeur du travail de la terre, la signification de la tradition africaine pour les Africains, voilà, lui semblait-il, ce qui aurait dû être le pivot de l'œuvre d'éducation en Afrique. Aggrey a écrit : « Seul ce qu'il y a de meilleur est assez bon pour l'Afrique », et il a montré ce qu'il voulait dire, en écrivant plus tard : « Je désire que tout mon peuple, mes compatriotes, hommes et femmes, reçoivent l'éducation la plus large, éducation du cœur, de la main et de la tête, afin de rendre ainsi l'Afrique indispensable à la production spirituelle, intellectuelle et commerciale du monde. » Ces paroles d'Aggrey exprimaient aussi son idéal à elle. Elle désirait que les enfants fussent amenés à un civisme conscient et actif, pour le bien non seulement de leur propre communauté, mais pour celui de l'humanité entière.

Pour Eglantyne Jebb, le seul fait de reconnaître qu'une chose devait être faite, était comme un coup de clairon lancé à sa propre personnalité et lui commandant d'agir. Comme Jeanne d'Arc, Pestalozzi, Florence Nightingale et tous les grands saints et réformateurs, elle avait le sentiment extraordinairement vivant de la responsabilité individuelle. Ayant réalisé quelques-uns de ses desirs pour les enfants d'Europe, elle était prête — intrépide et pleine d'espoir — à se lancer dans de nouveaux champs d'activité en Asie et en Afrique. La conférence relative aux enfants de races non-européennes, organisée par l'Union Internationale de Secours aux Enfants, a été la réalisation de ce désir ; elle l'avait envisagée comme le commencement d'une nouvelle grande campagne mondiale en faveur de l'enfance. Quelques jours avant sa mort, elle écrivait encore à un ami en Angleterre et lui parlait de son projet

(1) Rapport du Comité Consultatif pour l'Éducation de l'Adolescence, 1928, Londres, His Majesty's Stationery Office.

d'aller aux Indes dès qu'elle se sentirait un peu plus forte.

Tandis que je pense à Eglantyne Jebb, il me revient à la mémoire ces trois Ordres de Saints de St. Patrick, tels qu'ils sont décrits dans « A Book of Quaker Saints » :

*A glory on the mountain tops ;  
a gleam on the side of the hills ;  
a few faint lights in the valleys.*

(Une gloire aux sommets des montagnes ;  
une lueur sur le flanc des collines ;  
quelques faibles rayons dans les vallées.)

Eglantyne Jebb était, elle est encore, pour beaucoup d'entre nous dont la lumière lui plus faiblement, une gloire au sommet des montagnes, répandant ses brillants rayons sur le monde qui l'entoure.

MOSA ANDERSON.

Note de la Rédaction : Il a été publié, le 17 décembre 1929, premier anniversaire de la mort de l'auteur, une œuvre posthume d'Eglantyne JEBB : *Save the Child!* avec une introduction du Vicomte Cecil de Chelwood. Édité par D. F. Buxton. (Londres, The Weardale Press Ltd., 1929, 1 vol. 12,5 x 18 cm. de 93 pp., 2 s. 6 d.) Nous recommandons vivement à nos lecteurs ce dernier écho émouvant de tendresse et de pitié d'une grande âme qui s'est tue, mais qui parle toujours.

♦♦

#### Un périodique consacré à l'art de l'enfant

Nous avons reçu de Montevideo le premier numéro d'une revue intitulée « Senal », publiée par M. H. Diaz Casanueva, P. Cagancha 1175. Plusieurs illustrations, photographies de peintures faites par des enfants ou adolescents ; un article sur « l'art à l'école expérimentale de Las Piedras », portant sur le modelage ; « les écoles de peinture en plein air au Mexique » ; « une expérience de musique créatrice à l'école », par Mme Satis N. Coleman. La poésie et le cinéma ont aussi leur place dans cette revue. Un exemple à suivre.

Le Petit Jardin d'Enfants organisé chez M<sup>me</sup> R. BERNHEIM, 5, Avenue de Villiers, j'Paris VII<sup>e</sup>, prendra, cette année, des enfants usqu'à le 1<sup>er</sup> incluse (méthode Montessori).

## LEÇONS D'ANGLAIS POUR ÉTRANGERS

Miss Dorothy MATTHEWS, B. A.

Licenciée (avec honneur) en langues modernes  
précédemment Secrétaire de la Section Anglaise  
de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle  
ayant dix années d'expérience  
comme professeur privée  
depuis des leçons particulières

### d'ANGLAIS

pour adultes et enfants

Cours spéciaux pour personnes désireuses de  
s'exprimer facilement par écrit ou en public

Cours généraux de Langues et de Littératures

Appréciation poétique

31, Effingham Street. LONDRES S. W. 1.

## Pensionnat pour Enfants Nerveux

M<sup>lle</sup> M. Rambert, dipl. de l'Institut J.-J. Rousseau  
Romainôtier (Vaud, Suisse) altitude 670 m.

Enseignement spécial, basé sur les méthodes nouvelles, appropriées à l'état psychologique de chaque enfant.

Travaux manuels et jardinage.  
Vie de famille à la campagne. Élèves très peu nombreux.

Soins affectueux.  
But poursuivi : réadaptation de l'enfant nerveux et retardé aux exigences de la vie sociale.

Le gérant : Mlle E. FLATOL, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris, V<sup>e</sup>.

# ÉCOLE NOUVELLE

La Pelouse-sur-Bex, Suisse

POUR GARÇONS ET FILLES

L'École Nouvelle « La Pelouse » jouit d'une situation particulièrement favorable aux sports d'hiver, et aux excursions en montagne durant la belle saison.

Son but est de réaliser des progrès moraux, intellectuels et physiques en se basant sur la nature individuelle de chaque élève. La vie de l'école est saine, pleine d'intérêt et de diversité.

Un programme spécial est établi pour chacun des élèves, ce qui permet un développement harmonieux de leurs capacités, sans éléments de rivalité.

Le plan général des études est mobile, et permet aux élèves de se spécialiser s'ils le désirent, ou de suivre leurs programmes.

Les langues, les sciences, les mathématiques, la musique, la gymnastique rythmique, le dessin et les travaux manuels sont étudiés avec soin.

La directrice, Mlle Hemmerlin se fera un plaisir de fournir de plus amples détails sur l'école.

## ÉCOLE INTERNATIONALE DE GENÈVE

Route de Chêne, 62  
Grande Boissière

Ecole Primaire et Secondaire d'Esprit International  
Enseignement en français et en anglais



Applications des principes de l'École active. Culture générale ayant à la fois pour objet l'éducation de l'initiative individuelle et la connaissance du monde moderne telle qu'il tend à se reconstruire sous la forme d'une Société des Nations.

Pour tous renseignements :  
S'adresser à l'École Internationale  
de Genève, 62, Route de Chêne,  
Grande Boissière, Genève.

## ÉCOLE NOUVELLE

(Landerziehungsheim & Freie Schulgemeinda)

Brusata près de Mendrisio

(Tessin)

*pour enfants des deux sexes de 4 à 17 ans*

Étude Spéciale des Langues Modernes

Ecole de dessin et de peinture

Éducation familiale et individuelle

Nombre limité

Séjour pour enfants sains, nerveux & convalescents

Élèves pour la seule étude des langues  
de la peinture ou du ménage

Programmes par la Direction : Professeur D' F. Grunder

# “ ASEN ”

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS ET DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafondel

de  
l'Institut J.-J. Rousseau

PROSPECTUS SUR DEMANDE

Jeux Éducatifs Descoeudres

d'après M. le D<sup>r</sup> O. Decroly  
pour petits enfants et arriérés

13, RUE DU JURA, 13 — GENÈVE (Suisse)

## ÉCOLE “ Royal ” KYBOURG

Directeur : R. KYBOURG  
officier d'académie

4, Tour-de-l'Île, 4, GENÈVE

STÉNOGRAPHIE française, allemande, anglaise, italienne  
DACTYLOGRAPHIE - LANGUES - COMPTABILITÉ  
CORRESPONDANCE COMMERCIALE

Exécute tous travaux de Sténo-Dactylo

## “ MENS SANA ”

PETITE ÉCOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DÉLICATS

M. et M<sup>me</sup> MULLER-LEMAIRE

Chesières-sur-Bex (Vaud, Suisse), 1320 m. d'altitude

Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode du D<sup>r</sup> Decroly. Traitement strictement individuel. Succès nombreux dans les cas difficiles par l'utilisation des connaissances les plus récentes de psychologie infantile. L'enseignement complet se donne aussi en hollandais.

Référence de premier ordre. Recommandé par M. Ad. Ferrière, Directeur Adjoint du Bureau d'Éducation à Genève.



**PETITE ÉCOLE NOUVELLE**  
**VÉSENAZ**  
(près Genève)

Internat coéducatif  
pour enfants de 4 à 13 ans  
et jeunes filles

Éducation individuelle

Enseignement par petits groupes

Préparation aux examens  
suisses et étrangers

Vie de famille, heureuse et saine

Travaux manuels

Sports - Excursions

**COURS DE VACANCES**  
en juillet et août

Pour prospectus et références  
s'adresser à  
M<sup>me</sup> Alice Kullmann

## PROGRESSIVE EDUCATION

A QUARTERLY REVIEW OF THE NEWER TENDENCIES IN EDUCATION

The publication of the Progressive Education Association, an Association devoted to the encouragement of the creative spirit in education. Each of the four issues is devoted to complete and interesting discussions of important educational problems; a valuable book in itself.

Subscription Two Dollars fifty cents per year; single issues seventy-five cents. Reprints of former issues are available at thirty-five cents each. \* Foreign Postage twenty-five cents extra \*

THE PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION, 10, Jackson Place, Washington, D. C., U. S. A.

Fernand NATHAN, Editeur, 16, rue des Fossés Saint-Jacques - Paris

NOUVEAUTE

## → Méthode DECROLY

Boîte N° 2

Nouveau Matériel

composée de multiples  
cartes et cartons et jeux  
- divers en couleurs -

éducatif et sensoriel

du D<sup>r</sup> DECROLY et de M<sup>rs</sup> MONCHAMP

- ☐ Jeux d'attention visuelle    ⊙ ⊙ Jeux des rapports spatiaux  
 ⊙ ⊙ ⊙ Jeux des idées générales ou d'association inductive ou  
 déductives    ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ Jeux descriptifs et perspectifs.

La boîte n° 2 complète, comprenant une dizaine de jeux variés. . . . . 31 »

Précédemment parue

### Boîte DECROLY n° 1 JEUX ÉDUCATIFS ET SENSORIELS

☐ Vous trouverez réunis dans cette boîte onze jeux types de D<sup>r</sup> DECROLY, choisis par lui-même à votre intention.

☐ Ce matériel constitue un ensemble unique, c'est le résultat de trente ans de travaux et d'expériences ininterrompues.

☐ Voici la première tentative faite pour mettre entre les mains des petits des Jeux éducatifs vraiment gradués.  
 La 1<sup>re</sup> Boîte complète de 11 Jeux pour. . . . . 31 »

Nouveauté

### CAHIERS HERBINIÈRE-LEBERT EXERCICES GRAPHIQUES D'ATTENTION

- I. - Exercices de crayonnage préparatoire à l'écriture. . . . . 0 fr. 75  
 II. - . . . . . 0 fr. 75  
 III. - Formes, Positions, Directions. . . . . 0 fr. 75  
 IV. - Positions et qualités des choses . . . . . 0 fr. 75  
 V. - Exercices sensoriels préparatoires au calcul. . . . . 0 fr. 75  
 VI. - Exercices sensoriels préparatoires à la lecture. . . . . 0 fr. 75  
 VII. - Le Livre du Maître pour les 6 cahiers . . . . . 3 fr. »

Voici vraiment une nouveauté de tout premier ordre permettant d'appliquer les procédés des méthodes de travail individuel telles que celles du D<sup>r</sup> DECROLY aux classes les plus nombreuses

FLAYOL

MAUCOURANT

**La Méthode Montessori  
en action**

**La Première Etape**

Méthodes actuelles d'éducation pour les enfants de 2 à 7 ans

Un volume, 13×18, broché. . 9,50

Un volume broché, 13×18. . 20 »

### Le véritable MATÉRIEL MONTESSORI

est en vente à notre librairie. Nous demander le catalogue spécial n° 103

**AVIS IMPORTANT.** - Tout ce qui concerne l'éducation nouvelle intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être révisés, après entente en vue d'édition.

→ Envoi sur simple demande de nos Catalogues

**ÉCOLE DE L'ODENWALD**

Ecole nouvelle à la campagne

Éducation et instruction pour jeunes garçons et jeunes filles dès le premier âge et jusqu'à l'âge adulte.

OBERHAMBACH  
bei Heppenheim (Bergstr.)  
Hesse-Darmstadt  
Allemagne

Prospectus et informations sur demande

L'extension que prend l'*Ecole Internationale* de Genève nécessite parfois la création de nouveaux postes de Professeurs.

Les candidatures de maîtres expérimentés dans les méthodes nouvelles doivent être envoyées à M. Paul Meyhoffer, Directeur à l'*Ecole Internationale*, 62, Route de Chêne, Genève.

**VOYAGES EN SUISSE**

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais  
venu, garde un coin de Suisse dans son cœur. »

HENRI LAVEDAN, de l'Académie Française,  
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

Pour tous renseignements sur la Suisse  
et les moyens de s'y rendre, s'adresser aux

**AGENCES OFFICIELLES DES CHEMINS DE FER FÉDÉRAUX**

PARIS, 37, Boulevard des Capucines.  
LONDRES, 11<sup>th</sup>, Regent Street, Waterloo Place.  
NEW-YORK, 475, Fifth Avenue.  
BERLIN, 57-58, Unter den Linden.  
VIENNE, 18, Schwarzenbergplatz.

**VENTE DE BILLETS****LA NOUVELLE ÉDUCATION**

Revue mensuelle de la pédagogie nouvelle en France

Articles spéciaux pour les parents      Listes de Livres pour enfants

Cotisation : France 15 francs ; Etranger 20 francs

Administration : 77, Rue Denfert-Rochereau, PARIS (XIV<sup>e</sup>)

Chèques postaux : Paris, 1421-28

## ÉCOLE NOUVELLE DE LA SUISSE ROMANDE Chailly-sur-Lausanne (Suisse)

Enseignement secondaire complet :

SECTIONS CLASSIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIALE  
EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS

*Internat pour garçons seulement*

Autant d'individualisation, de travaux manuels et de vie en plein air qu'en permet  
la préparation à des examens d'État.

Dir. : Louis VUILLEUMIER, lic. théol.

## ÉCOLE NOUVELLE LA CHATAIGNERAIE<sup>90</sup> sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 8 A 19 ANS

Enseignement primaire et secondaire

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

Laboratoire et Ateliers. — Sports

— Programme général visant au développement harmonieux du caractère, de l'esprit et du corps

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS

## L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES-S/-BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne,  
site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; élèves très peu nombreux ; vie de famille  
au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par  
la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie indivi-  
duelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Directeur : R. NUSSBAUM.

Téléph. Blonay 97

REVUE DE SYNTHÈSE SPIRITUELLE

PHILOSOPHIE. ART. SCIENCE

### VERS L'UNITÉ

Publiée sous la direction de M<sup>me</sup> Th. DAREL, fondatrice, rédacteur en chef  
et de M. le Marquis De Casa Fuerte

Mouvement philosophique, revue littéraire, art, astrologie, graphologie, physiognomonie méfapsychisme,  
culture mentale et éducation de la pensée.

NOUVELLE SÉRIE : 5 numéros de 100 pages par an, en France : 40 frs ; autres pays : 60 frs.

6, rue Chomel, Paris VII. Compte de chèques postaux : 42.373. MAISONNEUVE, éditeurs, Paris (C)

## OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'École nouvelle. Genève, B. I. E. N., 1909. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 0.80
- Das erste Jahr im dem Land-Erziehungsheim Haubinda, 1904-1902. Leipzig, Volkswandlers, II<sup>e</sup> éd., 1910..... (épuisé)
- La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912..... Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Schme, 1912. (Traduit en italien, en espagnol et en portugais.)..... Fr. 1.—
- Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912. (épuisé)
- La loi du Progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915.. Fr. 15.—
- L'Esprit latin et l'Esprit germanique. Esquisses de psychologie sociale. Genève, Carmel et B. I. E. N., 1917..... Fr. 2.50
- Les Églises athéniennes et la méthode moderniste. Genève, Société générale d'imprimerie, 1919..... Fr. 1.—
- Transformons l'École. Genève, B. I. E. N., 1920. (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto.)..... (épuisé)
- L'Autonomie des Ecoles. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 6.—
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuse, n° 2, 1923..... Fr. 1.—
- L'Activité spontanée chez l'enfant. Genève, B. I. E. N., 1923 (Traduit en espagnol.)..... Fr. 1.50
- L'Éducation dans la famille. Genève, Editions Forum, III<sup>e</sup> éd., 1923. (Traduit en espagnol, en allemand, en grec et en hollandais.)..... Fr. 2.70
- (Notice sur les problèmes de la psychologie génétique. Genève, 1923. (Traduit en espagnol.)..... (hors commerce)
- La Société des Nations dans les Ecoles de la Suisse. Genève, Société générale d'imprimerie, 1923..... Fr. 0.50
- L'École active. Genève, Editions Forum, III<sup>e</sup> éd., 1926. (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en serbe et en anglais.)..... Fr. 7.50
- L'Enseignement de l'Histoire. Paris, Revue de synthèse historique, 1924..... (hors commerce)
- Les lois sociologiques. Genève, Feuille centrale de Zoilingue, janvier 1924... Fr. 1.—
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
- Les problèmes de l'Hérédité. Zurich, Revue suisse d'hygiène, novembre 1926. (Traduit en espagnol.)..... (épuisé)
- La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, Société générale d'imprimerie, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.50
- L'Aube de l'École sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927..... Fr. 2.50
- L'Éducation constructive, Tome I. Le Progrès spirituel, Genève, Editions Forum, 1927. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 7.50
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927. Fr. 1.60
- La Liberté de l'Enfant à l'École active. Bruxelles, Lamertin, 1926. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 2.50
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.40
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. L'Éducation en Suisse, Genève, Société générale d'imprimerie, 1929. (Traduit en espagnol.) Fr. 1.50
- La Pratique de l'École active. Genève, Editions Forum, 1924. (Traduit en russe et en espagnol.) II<sup>e</sup> édition en 1929..... Fr. 6.—
- On consultera aussi avec profit :
- A. FARIA DE VASCONCELLOS, Une École nouvelle en Belgique. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915..... Fr. 2.50
- ELIZABETH HUGUENOT, Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald. Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.80
- M. BOSCHETTI-ALBERTI, L'École sereine d'Agno. Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 1.—

Les prix sont indiqués en francs suisses.

*Ces ouvrages sont en vente chez l'auteur. Chemin Peschier, 10, Champel-Genève et à Paris à la Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine (VI<sup>e</sup>).*

## GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Fondé en 1921

RATTACHÉ À LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Président d'honneur : M. Paul LANGEVIN, Professeur au Collège de France.

Président : M. FAUCONNET, Professeur à la Sorbonne.

Vice-Présidents : M. BERTIER, Directeur de l'École des Roches.

M. BIERON, Professeur au Collège de France.

Docteur WALLON, Professeur à la Sorbonne.

REVUE « POUR L'ÈRE NOUVELLE ». Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE

SECRETARIAT :

Musée Pédagogique : 141, rue Gay-Lussac  
Paris V<sup>e</sup> - Téléphone Gobelins 06-32

Secrétaire : M<sup>lle</sup> E. FLAYOL, Directrice historique d'école normale.

Secrétaire-Trésorière : M<sup>me</sup> J. HAUSER.

Compte Ch. Post. 697-92, 18. av. de l'Observatoire, VI<sup>e</sup>

# L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Mensuel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'École Unique en France et à l'étranger, une documentation étendue : exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : France 16 francs ; étranger 20 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : 15 francs, plus majoration de 4 francs pour l'étranger.

Prix d'un numéro simple : 2 fr. ; double : 4 fr. (majoration de 0 fr. 50 pour l'étranger).

S'adresser : M. Weber, secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). Compte postal : Paris : 831-57.

## ÉCOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

### HOF - OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich et de Wallenstadt — GARÇONS de 7 à 17 ans

Langues modernes et anciennes — L'Enseignement se donne en allemand

Directeur : H. TOBLER.

## Ecole d'Etude Sociales pour Femmes

Subventionnée par la Confédération

Semestre d'été : avril-juillet

Semestre d'hiver : octobre-mars

Culture féminine générale : Cours de sciences économiques, juridiques et sociales.  
Préparation aux carrières d'activité sociales (protection de l'enfance, surintendances d'usines, infirmières-visiteuses, etc.) ; d'administration, d'établissements hospitaliers, de laboratoires, d'enseignement ménager et professionnel féminin, de secrétaires, bibliothécaires, libraires.

Le Foyer de l'école, où se donnent les cours de ménage : cuisine, coupe, mode, etc., reçoit des étudiantes de l'école et des élèves ménagères comme pensionnaires.

Programme 50 cts et renseignements par le Secrétariat, 6, Rue Charles-Bonnet, GENÈVE.



# Institut Monnier

CAMPAGNE

« LES GRANDS ARBRES »

## Pont-Céard près VERSOIX

(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 550

Ad. Télég. Internation : MONNIER-VERSOIX

L'Institut Monnier, fondé en 1911 à La Rosiaz sur Lausanne et transféré à Versoix en 1922, est un foyer d'éducation familiale et une école libre d'instruction primaire et secondaire. Il est affilié au Bureau International des Ecoles Nouvelles et placé sous l'inspection de l'autorité cantonale. Le nombre des élèves étant restreint, l'établissement porte essentiellement le caractère d'une grande famille, et chaque élève peut être traité suivant ses besoins individuels. Secondés par plusieurs professeurs diplômés, les directeurs peuvent garantir une éducation soignée et des études sérieuses. L'école comprend deux degrés : l'un, préparatoire, pour garçons et fillettes de 6-12 ans ; l'autre secondaire, avec sections classique, moderne, scientifique et commerciale, pour élèves de 13-19 ans. Des élèves externes sont également admis. L'étude des langues modernes est au premier plan du programme. On pratique la musique, le dessin, les travaux manuels et tous les sports sur terre et sur eau ; une place de foot-ball et un tennis se trouvent sur la propriété. De fréquents séjours dans les Alpes, en hiver et en été, permettent aux élèves de profiter largement de l'air et des sports de la montagne, sans interrompre leurs études ; des cours de français pour élèves temporaires sont organisés pendant les vacances. Un prospectus plus détaillé et les conditions d'admission seront envoyés sur demande par le directeur.

W. GUNNING, Docteur en pédagogie.